

APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD A LA ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL MEDIANTE PROYECTOS

Stephanie G. Schroeder

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

August 2014

Accepted by the Graduate Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Marta Antón, Ph.D., Chair

Master's Thesis
Committee

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D

J. Agustín Torijano, Ph.D.

DEDICATORIA

Dedico esta tesina de manera muy especial a mis hijas por su amor, paciencia, admiración y orgullo por mí. No obstante mi trabajo me privaba de pasar tiempo con ellas.

A mi madre, hermana y padre, por creer siempre en mí y confiar en mis habilidades y perseverancia.

A todos mis profesores y colegas por su apoyo, consejo y confianza.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer enormemente a los miembros de mi tribunal y al resto del profesorado de español por haber hecho posible que desarrollara y acabara un proyecto tan importante. Desde el principio cuando supe que quería escribir una tesina, mis profesores me guiaron a lo largo de estos tres años.

Además, me gustaría agradecer en especial a mis compañeros del programa y a mis colegas por haberme ayudado tanto. La revisión de mi tesina fue una ardua tarea que ellos me ayudaron a completar. Un trabajo tan largo toma mucho tiempo y con su colaboración y consejo, aumenté mi habilidad de comunicarme mejor en cuanto a la calidad de mi vocabulario y mi escritura. También el contenido de mi estudio me ha fascinado he inspirado a continuar mis investigaciones.

En conclusión, mi profunda gratitud a todos ustedes y a toda la comunidad universitaria por haberme apoyado y ayudado durante estos años de maestría en la elaboración de mi tesina.

Muchísimas gracias.

ÍNDICE

Lista de diagramas y ejemplos	viii
Lista de abreviaturas	x
Introducción	1
Capítulo 1: La teoría de actividad en psicología educativa	
1.1 Introducción	5
1.2 Los modelos de la enseñanza.....	5
1.3 El ambiente del aprendizaje y la enseñanza.....	10
1.4 La teoría de Piaget	11
1.5 Las teorías conductistas	13
1.6 La teoría sociocultural.....	15
1.7 La teoría de actividad.....	18
1.8 Conclusión	26
Capítulo 2: La teoría de actividad en la segunda lengua	
2.1 Introducción	27
2.2 La adquisición de lengua	27
2.3 La adquisición en cuanto a los conceptos, los problemas, la inteligencia y el bilingüismo.....	32
2.4 La teoría de actividad.....	35
2.5 Conclusión	52

Capítulo 3: El aprendizaje basado en proyectos y el incremento de la interacción

3.1 Introducción	53
3.2 Las características del aprendizaje basado en proyectos	53
3.3 Las herramientas	57
3.4 El participante	58
3.5 Las reglas	58
3.6 Las comunidades	60
3.7 La división del trabajo	63
3.8 El objeto o el objetivo	64
3.9 Los resultados	66
3.10 El papel de la interacción en las aulas de TA y ABP	67
3.11 La interacción en cuanto a la ASL	69
3.12 Las implicaciones pedagógicas	73
3.13 Conclusión	74

Capítulo 4: Una unidad didáctica para la enseñanza del ABP guiado por TA

4.1 Introducción	76
4.2 La teoría de actividad	77
4.3 El proyecto-los infomerciales	78
4.4 Los elementos de TA	85

4.5 Conclusión	95
Conclusión	97
El plan	100
Apéndice A	105
Bibliografía	107
Curriculum Vitae	

Lista de diagramas y ejemplos

Diagramas

1.1.....	6
1.2.....	21
2.1.....	36
2.2.....	36
2.3.....	38
2.4.....	41
2.5.....	45
2.6.....	48
2.7.....	50
3.1.....	62
3.2.....	68
3.3.....	69
4.1.....	78
4.2.....	79
4.3.....	88
4.5.....	94
4.6.....	95

Ejemplos

A.....	80
B.....	80

C.....	81
D-1	82
D-2	82
E-1.....	84
E-2.....	84
F	86
El Plan.....	100

Lista de abreviaturas

Adquisición de las lenguas segundas	ASL
Aprendizaje basado en proyectos.....	ABP
Las segundas lenguas	L2
Teoría de actividad.....	TA
Teoría de comportamiento	TC
Teoría de la gramática universal	TGU
Teoría del monitor.....	TM
Teoría sociocultural	TSC
Zona de desarrollo próximo	ZDP

Introducción

Es obvio que nuestro mundo ha cambiado mucho en las últimas tres décadas. Los métodos antiguos de enseñanza servían su función en las aulas y en el sistema educativo de aquella época los alumnos iban a la escuela, se sentaban delante del maestro y lo escuchaban para aprender el contenido. Hadley (2001) discute los métodos tradicionales para enseñar una segunda lengua que funcionaban en las aulas de épocas anteriores: el método de gramática y traducción, el método directo y el método audio-lingual. Todos estos métodos ponen al maestro en el centro de la clase y la persona que hace gran parte del trabajo.

Hoy en día la gente es más activa y el uso de la tecnología en la vida diaria ha cambiado cómo se recibe la información. La manera en cómo se interactúa con otros ha cambiado también. Sin embargo, con estos cambios algunos maestros todavía esperan que sus estudiantes aprendan de la misma manera que en años anteriores. Todavía existe la mentalidad de que los estudiantes entran en un aula, se sientan y escuchan a su maestro. En un mundo donde el ritmo es muy rápido, los alumnos se aburren con los métodos antiguos. Hay que hacer un cambio radical en cómo reciben información y qué hacen con esta información. El conocimiento del mundo y cómo funciona debe venir a través de la práctica. Los estudiantes deben experimentar una simulación de la vida real, que es la práctica que necesitan para mejorar sus habilidades de sobrevivir después de mudarse de las casas de sus padres y poner los pies en el mundo real.

En el mundo actual los estudiantes no encontrarán evaluaciones en la forma de exámenes. La vida no es un examen de selección múltiple ni de verdadero o falso, sino es una vida de acción a través de actividades y de probar y equivocarse. Aprendemos

mejor cuando participamos activamente. Cuando el aprendizaje es en vivo nos damos la oportunidad de llegar a un nivel más alto en nuestro funcionamiento cognitivo y en nuestro conocimiento. Además, cuando los estudiantes toman exámenes solo están repitiendo mecánicamente la información que han memorizado y no lo que han interiorizado. Incluso en algunos exámenes los maestros incluyen trucos que hacen fracasar a los alumnos. La meta debería ser probar que los estudiantes han dominado la materia y pueden usarla. En casos así a los alumnos les falta la confianza en sus maestros y no se fomenta una comunidad segura para aprender.

En 1956, Bloom (Hadley 2001), un psicólogo educativo, creó un sistema para promover cómo analizar y evaluar formas de pensamiento superior en educación. Su sistema se llama *La Taxonomía de Bloom* y los niveles de pensamientos se representan en una escala que va de las habilidades cognitivas más básicas a las más sofisticadas. Originalmente, Bloom representó la evaluación como el nivel más alto pero en años más recientes se representa la creación como el nivel más alto. Cuando los estudiantes están dedicados a su trabajo de creación, los resultados les dan más confianza en su propio aprendizaje y crean una confianza mutua entre todos los miembros de la comunidad de la clase. La creatividad y ambiente de confianza se puede fomentar mediante el aprendizaje basado en proyectos enmarcados por la teoría de la actividad. Este tipo de aprendizaje da la responsabilidad a los estudiantes, ellos trabajan y la maestra guía. En lugar de memorizar, los estudiantes aplican su conocimiento nuevo en casos reales. Es probable que los estudiantes no retengan la información que aprenden en un aula donde la maestra habla y ellos escuchan. Si los estudiantes hacen el trabajo, con proyectos que muestran sus habilidades, es más probable que retengan la lengua mejor cuando creen con la

lengua. Y es posible que tengan más éxito con la comunicación si realizan acciones con la lengua. En el aprendizaje de las segundas lenguas, el Consejo americano de la enseñanza de las lenguas extranjeras (ACTFL) ha creado las cinco Ces como los estándares de enseñar las lenguas. Las cinco Ces son la comunicación, la cultura, la comunidad, la conexión y la comparación. Las cinco forman un círculo donde la comunicación empieza y termina el círculo. En una conversación la gente gravita a un círculo, igual que en el círculo de las cinco Ces (véase la Foto 1).

Foto 1. Sin darse cuenta el grupo formó un círculo cuando trataba de decidir un plan.



Este círculo ilustra cómo la comunicación juega un papel importante en la teoría de actividad. Visualiza una de las partes distintas que funcionan juntas para alcanzar la meta de aprender una segunda lengua.

Este trabajo propone una forma de desarrollar proyectos desde la perspectiva de la teoría de actividad. El maestro tiene la responsabilidad de darles a sus estudiantes la oportunidad de inmersión en el aula para lograr un nivel más alto de comunicación en la L2. Los estudiantes tienen la responsabilidad de participar en actividades y acciones dentro y fuera del aula para lograr un nivel más alto de comunicación en la L2 en la comunidad cerca de su casa y la comunidad global. Los maestros y los estudiantes son parte de un grupo de gente que debe aprender a comunicarse e interactuar con el resto del

mundo. La interacción es la clave para implementar la teoría de actividad y para llegar a un nivel más alto de su conciencia.

Las preguntas fundamentales de la investigación son:

1. ¿Cuál es la relación entre la enseñanza basada en proyectos y los principios de la Teoría de la actividad?
2. ¿Qué papel juega la interacción en la visión del aprendizaje dentro de la Teoría de la actividad?
3. ¿Qué modelos se pueden implementar utilizando la teoría de la actividad como guía en los proyectos de aprendizaje de una segunda lengua?

Para entender mejor la teoría de actividad y su uso en el aprendizaje basado en los proyectos, empezaremos con una revisión de la historia de la teoría, una explicación de sus principios y luego presentaremos un ejemplo en un aula donde un maestro inculca confianza en los estudiantes y les da la oportunidad de hacer actividades para mostrar sus habilidades, todo guiado por la teoría de actividad. Al final veremos unos ejemplos de algunos proyectos basados en esta teoría para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua.

Capítulo 1: La teoría de actividad en psicología educativa

1.1 Introducción

Este capítulo explora unos modelos de la psicología educativa desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje. Se explican las corrientes educativas desde una perspectiva histórica. Luego, se discuten las etapas de desarrollo por edades y la teoría de Piaget, las ideas de Vygotsky y finalmente se discutirá la evolución de la teoría de la actividad.

1.2 Los modelos de la enseñanza

En la historia de la educación siempre se acepta que todos los alumnos aprenden de maneras diferentes, por eso los maestros tienen que enseñar con métodos diferentes para apoyar a los alumnos. El enlace entre lo que el maestro quiere compartir con los aprendices y lo que ellos aprenderán se llama la pedagogía. Hay estilos diferentes en que los alumnos aprenden y de esos provienen muchas estrategias de enseñar. El acto de la enseñanza conlleva tres áreas de interés relacionadas con este tema, 1. La enseñanza para satisfacer las necesidades de los aprendices, 2. Los ambientes eficaces del aprendizaje y 3. La evaluación del aprendizaje de los alumnos. Se discuten las tres, pero se enfocará en la evaluación del aprendizaje en conexión con las teorías de aprender asociadas con esta sección de la investigación.

Según Slavin (2003) John Carroll introdujo un modelo para la enseñanza eficaz que se llama QAIT (Q- la calidad de la instrucción, A- los niveles apropiados de instrucción, I- el incentivo y T- el tiempo). Slavin explica que los elementos del modelo QAIT son como los enlaces en una cadena; cada enlace de la cadena debe ser fuerte para funcionar exitosamente (véase el diagrama 1.1).

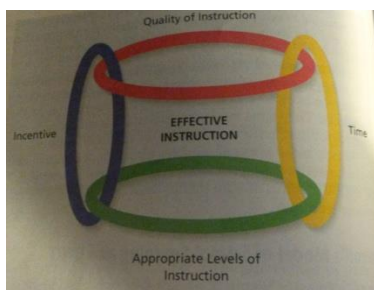


Diagrama 1.1: El modelo de QAIT para la enseñanza efectiva (adaptado de Slavin 2003)

La Q- la calidad de instrucción se define por las actividades de la enseñanza; dar una charla a los alumnos, discutir un tema con los alumnos, ayudar a los alumnos, etc. Cuando la calidad de enseñar es efectiva, los alumnos entienden la información presentada; ellos tienen interés en la materia y la información es fácil de recordar y aplicar. El aspecto más importante de la instrucción en general es la habilidad de tener sentido para los alumnos.

La A- los niveles apropiados de instrucción son más difíciles porque los alumnos entran a un aula con experiencias, niveles de conocimiento, destrezas y motivación diferentes. Por eso, es la responsabilidad de la maestra dar las explicaciones y lecciones apropiadas para cada estudiante en el aula.

La I- el incentivo puede tomar varias formas de percepciones del aprendizaje. Los alumnos tienen que tomar en cuenta que aprender es trabajar. El aprendizaje puede ser divertido o emocionante, sin embargo los alumnos deben mostrar esfuerzo al concentrarse, estudiar y cumplir las tareas. El incentivo es la motivación para sobresalir en el área de estudio e interés.

La T- el tiempo, el elemento final del modelo QAIT incluye el tiempo necesario para la enseñanza. Cuando los elementos previos están disponibles y la enseñanza es fuerte, el aprendizaje es mejor cuando hay más tiempo en una lección. El tiempo incluye

el que utiliza el maestro para planificar y enseñar, y el de los alumnos al prestar atención a la lección y estudiar fuera del aula.

Según Slavin (2003), Carroll propuso que el aprendizaje es una función de tiempo, 1. El tiempo de aprender y 2. El tiempo necesario para aprender. Si los alumnos tuvieron más tiempo de repasar lo que aprendieron, entonces el aprendizaje es mayor. Eso explica por qué la repetición es necesaria en la enseñanza. Los maestros deben organizar las lecciones y planificar el tiempo necesario para dar la información y proveerles las experiencias de trabajar con la materia nueva a los alumnos. Los maestros tienen que planificar no solo el tiempo y las lecciones sino también tienen que pensar en el ambiente de las aulas.

El ambiente del aula es tan importante como la enseñanza eficaz, de hecho, es un factor de la enseñanza efectiva. Cuando el ambiente del aula es positivo, los alumnos se sienten cómodos para aprender mejor. Las estrategias utilizadas por los maestros dependen de la organización del tiempo de las lecciones y el comportamiento de los alumnos durante la hora de la clase. Hay muchas estrategias que se pueden usar para dirigir el comportamiento de los alumnos. Por ejemplo, los maestros circulan por el aula para acercarse a los alumnos, lo cual da una presencia importante. También se ofrecen a ayudar a los alumnos con las tareas que hacen durante la clase. Además, los maestros crean una serie de reglas que los alumnos siguen en el aula. Así mismo, la responsabilidad de los maestros es fomentar un ambiente en que se integran los intereses de los alumnos. También ofrecen las actividades que involucran la creatividad e imaginación de los alumnos. Además de evaluar las actividades y las tareas utilizadas en

el aula, los maestros deben evaluar el aprendizaje de los alumnos para determinar si hay conocimiento de los temas.

Las evaluaciones toman varias formas y representan una medida del conocimiento adquirido durante las lecciones. Los maestros enseñan con unos objetivos y evalúan a los alumnos para ver si han cumplido los requisitos para llegar a los objetivos. La evaluación también sirve como una guía de retroalimentación para los alumnos y los maestros.

Slavin (2003) discute dos tipos de evaluación utilizados por los maestros, 1. Las evaluaciones formativas- son las evaluaciones utilizadas en el curso de estudio para saber si los alumnos entienden la materia, 2. Las evaluaciones sumativas- son las evaluaciones al final de una unidad o un semestre de estudio. Sin embargo hay unas evaluaciones auténticas o basadas en representaciones del conocimiento. Estos tipos de evaluaciones incluyen los portafolios y los proyectos. La meta de estas evaluaciones es demostrar éxito del conocimiento en contextos reales. La meta de los maestros cuando crean las evaluaciones es ofrecer una variedad de estrategias además de los exámenes, lo cual aseguraría que alcanzarán a todos los estilos de aprendizaje. Hay tres dominios que los maestros deben tomar en cuenta cuando diseñan las evaluaciones: el dominio afectivo, el dominio psicomotor y el dominio cognitivo.

Los maestros que emparejan los dominios afectivos, psicomotores y cognitivos con los desafíos académicos, los métodos y los materiales utilizados en el aula y con sus metas de la enseñanza pueden enfrentarse con las necesidades individuales de los alumnos con eficacia. Jacobsen et al (2002) definen los tres dominios, 1. El dominio afectivo- se enfoca en los sentimientos, intereses y desintereses. El foco primario es el desarrollo de dos atributos importantes: actitudes y valores. El comportamiento de los

individuos hacia un tema es un comportamiento aprendido de las experiencias. Por ejemplo, los alumnos que tienen una actitud positiva hacia la educación normalmente tienen más éxito. Los psicólogos definen esta actitud como los conceptos teóricos, es decir, que se puede inferir las actitudes por el comportamiento de la persona o los resultados de una tarea. 2. El dominio psicomotor es el desarrollo de la fuerza muscular y de coordinación. Este dominio no es un foco fuerte de la enseñanza, pero muy importante en el área de interés como la educación física. Sin embargo, hay lecciones cinestéticas en otras áreas del aprendizaje en las cuales los alumnos tienen que hacer una destreza antes de realizar la acción y deben entender las reglas asociadas con un juego, por ejemplo, antes de que puedan cumplirlo. 3. El dominio cognitivo es el tipo de metas de enseñanza más común.

El foco de este dominio es la transferencia del conocimiento y las estrategias e incluye los procesos cognitivos de pensar racional y analíticamente. La meta primaria del dominio cognitivo es el desarrollo intelectual a través del conocimiento, el procesamiento de la información y la manipulación de información según una jerarquía de la enseñanza. Según Jacobsen et al (2002), los tres pasos de la jerarquía son, 1. Transformar la perspectiva del aprendizaje a un modelo basado en procesos. Los maestros tratan de darles a los alumnos oportunidades de aplicar lo que han aprendido, analizar y evaluar en vez de memorizar. 2. Dar una secuencia de actividades del aprendizaje. Los maestros deben encontrar los niveles de experiencia en un área antes de hacer actividades de procesos superiores a los del primer paso. 3. Dar la oportunidad de reflexionar sobre las lecciones. Los maestros tienen un trabajo muy complejo y es importante dar tiempo de

pensar en todo lo que hacen en su trabajo para facilitar el aprendizaje de todos los alumnos con éxito.

1.3 El ambiente del aprendizaje y la enseñanza

Los maestros tanto como los alumnos tienen una jerarquía que siguen en el dominio cognitivo. Según Jacobsen et al (2002) los alumnos avanzan por seis pasos para alcanzar un nivel cognitivo más alto y mayor habilidad de entender y procesar la información. El primer paso es el conocimiento. Es el nivel más bajo de la jerarquía porque no es necesario procesar ni manipular la información, los alumnos solo tienen que reconocer o evocar la materia aprendida previamente. En esta etapa no hay profundidad en el aprendizaje. El segundo paso es la comprensión. Es el nivel que requiere manipulación de la información para probar que entienden algo. En este nivel los alumnos pueden repetir la información en sus propias palabras, una forma básica de comprensión. El tercer paso es la aplicación, cuando los alumnos intentan resolver los problemas. Los alumnos deben encontrarse en una situación nueva y elegir la herramienta apropiada para resolver el problema. El cuarto paso es el análisis, en que los alumnos toman una cosa y miran las características particulares para determinar cuáles son los elementos que componen la entidad. En este paso el uso de comunicación visual es común para darles una oportunidad de analizar la información. El quinto paso es síntesis, es opuesto al cuarto paso porque los alumnos tienen que formar una entidad de algunas partes individuales. Es el nivel más creativo porque el objetivo puede ser diferente para cada alumno o grupo. La idea más importante es que ellos pueden combinar partes distintas para formar algo nuevo. El sexto paso es la evaluación, el más alto y complejo de los seis; los alumnos tienen que formar una opinión sobre un proyecto

o un producto, pero también deben apoyar su opinión con una explicación válida de su evaluación del producto. Esos pasos por parte de los alumnos y las experiencias de los maestros pueden dar una oportunidad más profunda de desarrollo cognitivo acerca de la enseñanza y del aprendizaje.

Puede existir una relación positiva entre la habilidad de resolver problemas y el éxito social y académico. Los maestros y los alumnos trabajan juntos para crear un ambiente exitoso para ambos. Anteriormente, se habló del papel de los maestros en la psicología educativa, ahora se habla de la parte de los alumnos.

1.4 La teoría de Piaget

Durante ciertas fases de la vida se cambia cuando se crece y se experimenta más el ambiente y el aprendizaje. Este tipo de la teoría cognitiva cae en el campo del constructivismo (la construcción del conocimiento y el sentido de la realidad a través de sus experiencias e interacciones). Jean Piaget (Slavin 2003) divide el desarrollo de los aprendices en cuatro etapas. Las habilidades cognitivas y el intelecto de las personas progresan a través de estas cuatro distintas etapas de la vida. Las etapas son: 1. La sincronización de las capacidades sensorio-motoras, una etapa en que los bebés (desde el nacimiento hasta la edad de dos años) exploran el mundo a través del contacto y el movimiento. Ellos están interactuando con su ambiente para probar y equivocarse mientras aprenden sobre el mundo que los rodea. Al final de esta etapa empiezan a planificar sus movimientos para resolver los problemas, 2. Estadio pre operativo, los niños (de dos a siete años) tienen la habilidad de pensar mejor y utilizar los símbolos que representan los objetos del mundo. Durante esta etapa la lengua se desarrolla en tasas rápidas. Los dilemas de la segunda etapa son que los aprendices solo ven un lado de su

pensamiento. No pueden pensar en más de una perspectiva de la situación. Por ejemplo, si un vaso alto de jugo está al lado de un vaso bajo y ancho los aprendices piensan que el vaso alto contiene más jugo aunque los dos vasos contengan la misma cantidad. No piensan en otros factores como el tamaño ni la dimensión del vaso. Los aprendices de este nivel normalmente no piensan lógicamente, y su pensamiento varía dependiendo de la situación. 3. La operación concreta en que los aprendices (de siete a once años) forman conceptos, observan relaciones y resuelven problemas, pero solo con situaciones u objetos familiares. En la tercera etapa los aprendices pueden utilizar la progresión lógica para ordenar los objetos o las ideas, usar inferencia en situaciones para resolver problemas o responder con su conocimiento de las propiedades de los objetos en cuestión, pensar objetivamente y pueden pensar en las partes de un entero y el entero simultáneamente. Es decir que pueden pensar en más de una cosa a la vez. 4. La operación formal, los aprendices (desde once años a edad adulta), empiezan a reflejar el pensamiento de los adultos. Pueden pensar abstractamente de cosas más allá del presente, así que tienen la habilidad de pensar en las situaciones hipotéticas o potenciales; la forma se separa del contenido. También tienen la habilidad de monitorizar su pensamiento, que refleja que los aprendices en esta etapa tratan de razonar acerca de las condiciones que aún no han experimentado.

Según Harlow et al (2007), la idea esencial de la teoría de Piaget es que se llega a una realidad autónoma a través de la indagación crítica, pruebas y lo que puede ser revisado. Los aprendices construyen un conocimiento del ambiente con las acciones físicas o de la mente. Ellos aprenden en primer lugar gracias al descubrimiento y la oportunidad de explorarlo. Luego tratan de asimilar la información nueva con su

entendimiento establecido pero hay un desequilibrio. Durante esta fase del desequilibrio los aprendices se sienten incómodos y hacen acomodaciones para las experiencias nuevas. Cuando existe un desequilibrio durante las experiencias, se produce el aprendizaje.

Según Harlow et al (2007), Piaget afirmó que la asimilación y la acomodación durante el aprendizaje tienen que funcionar en conjunto para crear en el conocimiento. Piaget pensó que los objetos descubiertos construyen el conocimiento nuevo cuando se asimilan con el conocimiento anterior. El aprendiz no gana el conocimiento solo de su mundo interno, sino que solamente aprende cuando los procesos cognitivos interactúan con la realidad- el mundo físico, social y cultural. La interacción con el mundo social y cultural afecta el comportamiento del aprendizaje. Es importante pensar en el comportamiento asociado con el aprendizaje apoyado por la psicología educativa.

1.5 Las teorías conductistas

Las teorías de comportamiento intentan explicar cómo los alumnos forman su comportamiento a través de sus experiencias del aprendizaje. Un investigador, Ivan Pavlov, (Slavin 2003) fundó la teoría del condicionamiento clásico. La idea se basa en las condiciones de los participantes para cambiar el comportamiento o la reacción a un estímulo. Pavlov emparejó algunos estímulos para crear una situación dónde el participante reacciona a un estímulo condicionado con el mismo resultado de un estímulo incondicionado, que se llama el condicionamiento clásico. Otro investigador, B. F. Skinner (Slavin 2003), fundó el condicionamiento operante. El modelo de este tipo de condicionamiento afecta el comportamiento de los participantes a través de una serie de recompensa o unas consecuencias negativas.

La meta de las teorías de comportamiento, por ejemplo las de Pavlov y de Skinner, es cambiar el comportamiento de los alumnos mediante una serie de estímulos, acciones e incentivos que resultan en algunas consecuencias, positivas o negativas. La idea general de estas teorías es que se cambia el comportamiento mediante consecuencias que refuerzan el comportamiento deseado y al mismo tiempo se cambia con consecuencias que castigan el comportamiento indeseable. Estas prácticas dan forma a un ambiente donde los alumnos y los maestros funcionan en una manera social que imita la vida diaria fuera del ambiente escolar.

La teoría del aprendizaje social incluye los principios de las teorías del comportamiento pero se enfoca más en los efectos del comportamiento en los procesos mentales. El énfasis está en los efectos de pensamiento emparejado con acción. Según Slavin (2003), Albert Bandura percibió que el aprendizaje no se basa solo en la conducta por las consecuencias sino también en el comportamiento modelado por otra persona sabia como el maestro. Se dice que es mejor aprender por imitación de las acciones y la forma de ser del maestro. Bandura llamó a este fenómeno el aprendizaje observacional.

Hay cuatro fases del aprendizaje observacional; 1. La atención: los alumnos tienen la responsabilidad de prestar atención al modelo durante el tiempo en que está modelando el comportamiento o la acción deseados, 2. La retención: los alumnos tratan de imitar el modelo con práctica, 3. La reproducción: los alumnos intentan copiar el comportamiento del modelo, el maestro y 4. La motivación: los alumnos copian el modelo porque creen que va a incrementar sus oportunidades de tener éxito. Lev Vygotsky combinó las ideas sociales con las ideas del aprendizaje cognitivo para crear una teoría importante a este trabajo.

1.6 La teoría sociocultural

El desarrollo cognitivo, desde la perspectiva de Vygotsky, establece la relación entre dos ideas principales. La primera idea propone que el desarrollo intelectual viene de los contextos históricos o culturales encontrados en el ambiente del aprendiz y sus experiencias. La segunda idea explica que el desarrollo depende de un sistema de signos, los de la cultura del aprendiz, por ejemplo la lengua, el sistema de escritura o el sistema numérico. Este sistema de signos ayuda a los aprendices a pensar, comunicarse y resolver los problemas. En contraste con las ideas de Piaget, Vygotsky creía que los aprendices necesitan la contribución de otros para mejorar su desarrollo cognitivo y para descodificar los signos (Slavin, 2003). Otra contradicción entre Piaget y Vygotsky es el orden del desarrollo y el aprendizaje. Vygotsky creía que el aprendizaje precede al desarrollo. Lev Vygotsky desarrolló la teoría sociocultural en la cual se enfoca el proceso cognitivo a través de las interacciones sociales. Los conceptos importantes de la teoría son que todas las funciones de la mente vienen de las interacciones sociales, el lenguaje es la herramienta principal para la mediación de las funciones mentales y el aprendizaje ocurre a través de las interacciones sociales.

Durante el aprendizaje, los alumnos tienen que recibir información y la ayuda de otras personas, normalmente los maestros. La adquisición de los signos incluye las etapas de desarrollo sin la asistencia de otros, 1. La autorregulación es la habilidad del alumno de interiorizar los signos para pensar y resolver los problemas sin la ayuda de otros, 2. El habla privada es el mecanismo que los alumnos utilizan para cambiar el habla de otros a su propia habla. Normalmente se puede ver el habla privada porque el alumno se habla a sí mismo en voz baja. Más tarde el habla no es perceptible porque el habla es

interna, 3. La zona de desarrollo próximo (ZDP) implica un énfasis de un estado sociocultural del aprendizaje en que las tareas que los aprendices no pueden hacer solos intentan realizarlas con la ayuda de compañeros más expertos o de adultos. Es decir que el aprendizaje ocurre cuando los alumnos están trabajando en su ZDP. También el funcionamiento mental más alto se adquiere cuando hay conversación y colaboración entre grupos antes de que ocurra a nivel individual, 4. El andamiaje se refiere al apoyo que se proporciona a los alumnos las primeras etapas del aprendizaje y luego se reduce el apoyo para que los alumnos tomen más responsabilidad y realicen las acciones por ellos mismos. Las implicaciones pedagógicas de la teoría de Vygotsky son, primero, un ambiente con grupos de alumnos con habilidades diferentes trabajando juntos y, segundo, el énfasis en autorregulación, cuando los alumnos toman mayor responsabilidad de su propio aprendizaje.

Desde estas perspectivas del aprendizaje creadas por Vygotsky empezó la teoría sociocultural, que ganó fama en el mundo de psicología educativa. La teoría sociocultural (TSC) representa las ideas de Vygotsky que explican las relaciones entre los aspectos fisiológicos, los contextos sociales y los contextos culturales y las herramientas que transformarán las funciones cognitivas de un individuo (Swain et al 2011). Vygotsky creía que la lengua es un factor muy importante para el desarrollo del aprendizaje cognitivo a través de las interacciones sociales. Estas interacciones tienen un papel muy importante en el desarrollo de la sociedad fuera del aula. Por eso es importante que los aprendices participen en acciones y actividades para mejorar su desarrollo de funciones cognitivas. Del trabajo de Vygotsky, su estudiante Leont'ev desarrolló la teoría de la actividad (TA). Leont'ev afirmaba que las personas se ocupan

en acciones que no satisfacen una necesidad del individuo, sino que contribuyen a la posibilidad de satisfacer una necesidad de la sociedad. Muchas veces estas acciones solo tienen sentido en un contexto social de un área compartida de trabajo dentro de la sociedad. En el aula de la segunda lengua los estudiantes trabajan hacia la misma meta: la adquisición de la lengua meta. El maestro ha de facilitar el aprendizaje con actividades en que los estudiantes se sientan relajados y tengan la motivación de aprender. Las actividades sirven de preparación a la comunidad del aula y luego a la sociedad del mundo, por ejemplo, cuando la maestra escoge actividades que simulen eventos que los estudiantes pueden encontrar en las situaciones reales. Según Tokuhamma-Espinosa (2001), la lengua de una sociedad refleja las necesidades de esa sociedad; tendríamos, por lo tanto, todas las palabras que necesitamos para la sociedad en que vivimos. Esa idea es más difícil cuando hablamos del aprendizaje de la segunda lengua especialmente cuando los estudiantes no tienen todas las palabras de esa nueva lengua. Sin embargo, la maestra es capaz de cambiar las situaciones para facilitar el aprendizaje y las conexiones con la sociedad, la comunidad y con la segunda lengua y la cultura. Es decir que TSC es una teoría de la mente y propone que las interacciones culturales y sociales juegan un papel muy importante en el aprendizaje. Lantolf y Poehner (2011) definen la TSC como el dominio de habilidades a través de las interacciones sociales y culturales que, por el desarrollo de la mente humana, pueden lograr un cambio al mundo. Según Roebuck y Wagner (2004) los principales conceptos de TSC son que las funciones lingüísticas y cognitivas vienen de las interacciones sociales; que el lenguaje es la herramienta principal para la mediación de las funciones cognitivas y que el aprendizaje ocurre por el descubrimiento en las interacciones sociales. El uso de las herramientas, los signos, es

necesario en TSC porque Vygotsky creía que a través de la manipulación de estos signos los alumnos logran un nivel más alto de su ZDP. Por eso, es importante darles a los alumnos la oportunidad de trabajar en contextos sociales con actividades similares a la vida real. Lantolf y Poehner (2011) mencionan que esta zona implica la importancia del desarrollo y la oportunidad de proporcionar apoyo a los aprendices para que puedan lograr un nivel de funcionamiento más alto que en sus trabajos y sus habilidades independientes. La teoría de Vygotsky favorece que los alumnos se relacionen con los signos o con otros alumnos para efectuar un mayor aprendizaje. Se puede observar que algunos alumnos pueden responder a la mediación de herramientas más rápido que otros, lo cual indica que no todos los alumnos están en el mismo nivel de ZDP porque para cada persona la zona es distinta. El aprendizaje en la ZDP no está limitado al aprendizaje en las aulas, sin embargo en la vida diaria se puede aprender y hacer cambios por las interacciones y las acciones sociales dentro de la sociedad. Según Lantolf y Poehner (2011) Vygotsky creía que el desarrollo no es un proceso fluido sino un proceso que toma tiempo para lograr la maestría. Desde la perspectiva de relacionarse con unas herramientas nació la teoría de la actividad histórica-cultural (CHAT), la cual se enfoca en llegar a la ZDP a través de las acciones y las actividades.

1.7 La teoría de actividad

Según Roth y Lee (2007) A.N. Leont'ev transformó la TSC de Vygotsky a la CHAT o, como se denomina más frecuentemente TA (la teoría de actividad). TA explícitamente incorpora la mediación de actividades para una sociedad con el uso de objetos, no solo la herramienta de lengua como observó Vygotsky. Daniels et al (2010) explican que TA analiza cómo la gente y las organizaciones aprenden a hacer cosas

nuevas y cómo ambos cambian. La meta principal de TA es hacer cambios en una comunidad o una sociedad a través de las actividades utilizadas y las herramientas culturales e históricas que median implícitamente las acciones que surgen. Las bases de TA se asientan en la mediación y el discurso de Vygotsky, que marcan un enfoque del objeto de actividades y motivación de Leont'ev y los procesos de interacción basados en la psicología sociocultural.

Lantolf y Thorne (2006) describen la teoría de actividad como los aspectos sociales en práctica que determinan el desarrollo psicológico. Entonces, en un aula hay una comunidad de estudiantes, y cómo ellos practican la segunda lengua juntos en grupo afecta el cambio de su sociedad fuera del aula. Cuando los estudiantes aprenden algo en un momento dado, hay cambio del desarrollo psicológico en las áreas de condiciones conceptuales, sociales y materiales de la vida diaria. Si a través de la experiencia del aprendizaje el estudiante hace cambios a su vida entonces esencialmente es un cambio en una sociedad particular del mundo y, por ello, la sociedad donde vive ha cambiado.

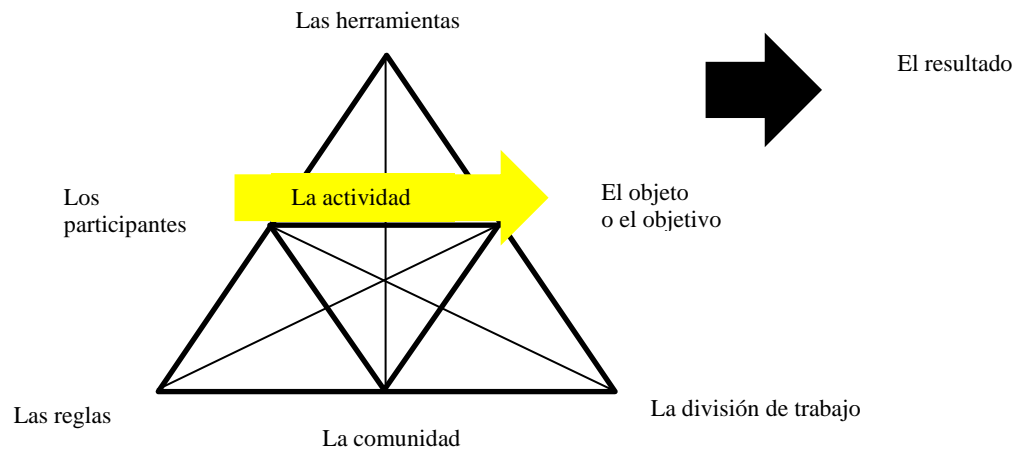
Según Lantolf y Thorne (2006), Vygotsky dice que no podemos entender algo hasta que podamos transformarlo. Se dice que una persona no entiende totalmente algo hasta que lo enseña. Además si no puede manipular algo que aprende para cambiarlo o para aportar algo a la vida y a la sociedad inmediata entonces no puede ser aplicado ni a sus vidas diarias ni a la sociedad directa. La teoría de actividad representa un cambio para la sociedad, para la comunidad y para cada individuo de un grupo. En sus estudios Vygotsky representó en un triángulo las categorías de acción (véase Diagrama 1.2). El sistema tiene estas partes en el triángulo: el sujeto, el objetivo, la manera de producción, la división de trabajo, la comunidad y las reglas. Todas las partes funcionan

conjuntamente para obtener el resultado y son interdependientes. Si una de las partes no existe, la actividad no funciona y no hay cambio (Roth y Lee 2007). La Teoría de actividad puede ser usada en una variedad de ocupaciones.

Blunden (2010) explica que la TA de Leont'ev tiene tres niveles de actividad. Primero, las operaciones, que son actos automáticos, segundo, las acciones, que son circunstancias para intereses personales y, tercero, la actividad, que es la acción predeterminada socialmente. Su noción de la actividad depende de la idea de que cada actividad tiene un motivo objetivo que requiere la sociedad. Se dice que los tres niveles se emparejan con otras ideas, por ejemplo la actividad con el motivo, la acción con la meta y la operación con las condiciones instrumentales.

Yrjö Engeström amplió esta idea de los tres niveles. La actividad es dirigida hacia una meta realizada por una comunidad; responde a la pregunta ¿por qué? La acción se dirige hacia una meta específica de la consciencia, realizada por un individuo o un grupo y responde a la pregunta ¿qué? La operación de la actividad es automatizada, responde a la pregunta ¿cómo? Engeström et al (1999) dieron un modelo a la TA (véase el diagrama 2) dividido en seis partes para entender cómo los factores externos impactan la actividad. Para alcanzar un resultado es necesario producir objetos, por ejemplo experiencias o productos físicos. Las actividades de los participantes son mediadas por las herramientas, por ejemplo documentos, la lengua, las recetas. La actividad se media por una organización o una comunidad que puede incorporar reglas que afectan la actividad. Los participantes trabajan para lograr el objeto o el objetivo. Normalmente la actividad incluye una división de trabajo. La meta es que las partes del triángulo funcionan conjuntamente para llegar al resultado preferido de la actividad.

Diagrama 1.2: El triángulo de la teoría de actividad creado de Engeström et al (1999).



El trabajo de Engeström se enfocó en cuatro ideas de la TA, 1. La orientación del objeto, 2. La interiorización y la exteriorización, 3. La mediación, y 4. El desarrollo. Estas ideas son consideradas un sistema integrado y se asocian con los aspectos diferentes de la actividad interna.

La orientación del objeto, según Blunden (2010), es la idea de que las actividades de la gente adaptan y reflejan los propios objetivos y las conexiones de los objetos. Los objetos son creados por los seres humanos. Las necesidades sociales de los seres humanos forman la estructura de la TA. Las propiedades son definidas por las necesidades sociales y culturales, es decir que la necesidad no es de un individuo sino de una comunidad entera. Engeström et al (1999) sugieren que los objetos no son las metas, aunque se emparejan con acciones específicas y añaden que el sistema de una actividad crea las acciones mediante la existencia del objeto durante la actividad y cómo se utiliza y también a través de sus formas creadas de los contenidos específicos. Sannino et al (2009) explican que las actividades orientadas al objeto son el centro de la TA. Expresan que desde el principio las actividades humanas son orientadas por el objeto.

Engeström expandió mucho las ideas de Leont'ev y elaboró la idea de que una unidad básica de formación de conceptos humanos es un sistema que evoluciona históricamente de la actividad social orientada por el objeto. El objeto puede tomar varias formas, una idea, un objeto físico dado a los participantes o un objeto físico creado por los participantes. La orientación del objeto incluye un motivo social hacia la actividad colaborada. Sannino et al (2009) afirman que el objeto es dinámico y la actividad es la construcción del objeto durante un periodo de tiempo.

Las actividades para cambiar la sociedad pueden ser parte de la interiorización o la exteriorización. Las actividades internas no pueden entenderse si se analizan de manera aislada de las actividades externas porque funcionan paralelamente y se transforman. La interiorización es la transformación de actividades externas en las internas. Por ejemplo, la interiorización le da a la gente la posibilidad de probar interacciones con la realidad sin hacer una manipulación actual de objetos reales. Engeström et al (1999) avanzaron la idea de que la interiorización es un grupo de técnicas disponibles para crear los procesos mentales y las actividades más influyentes para conseguir los resultados deseados. La reflexión es un factor muy importante de la interiorización. Según Sannino et al (2009) la interiorización es un modo de asignación individual de la actividad colectiva. Solo se puede explicar el aprendizaje de los hábitos simples pero no se convierte un entendimiento de las relaciones entre el mundo interno de un participante y la actividad externa. El resultado central es encontrar la diferencia entre la reflexión interna dentro de una actividad (la interiorización) y la reflexión sobre la actividad (la exteriorización).

La exteriorización transforma las actividades internas en las externas. Se mejora la coordinación de las actividades en un grupo cuando los participantes comparten las reflexiones internas para llevar a cabo las actividades externas. Es decir que cada acto de exteriorización es también un acto de interiorización (Sannino et al 2009). La práctica implica que en el mismo momento tiene lugar el cambio del ambiente y el cambio de transformación de una persona o un grupo. Engeström et al (1999) explican la exteriorización como la construcción transformativa de los instrumentos nuevos y formas de actividad en los niveles colectivos e individuales, se identifica con la creación y el proceso y se ve como la mediación cognitiva. A veces los participantes han creado unas herramientas para ayudar con la participación de una actividad. Los autores sugieren que el aspecto más importante de la TA es la creatividad. Las herramientas creadas son utilizadas como una guía de mediación; el siguiente principio de la TA.

La mediación de la TA es el uso de las herramientas para mediar las actividades. Las herramientas son creadas y transformadas durante el desarrollo de la actividad y actúan como una transmisión del conocimiento social y afectan el comportamiento externo y los procesos cognitivos de los individuos. La actividad solo existe a través del uso de la mediación en el proceso. Según Sannino et al (2009) Leont'ev creía que el objeto mediado parece una herramienta, una meta o un motivo de la actividad dentro del sistema de una actividad. Hay una variedad de maneras para mediar: las herramientas, los instrumentos y un sistema de signos (verbales). Por ejemplo, cuando un bebé no tiene la capacidad de hablar oralmente, la mamá usa unas herramientas o unos instrumentos para facilitar la comunicación entre los dos. La mamá sirve como un modelo para su bebé. El acto de ser modelo para la estructura y las relaciones dinámicas de un sistema

de actividad es la idea principal de la mediación (Engeström 1999). Por otro lado, Sannino et al (2009) propusieron que el significado de la mediación es la intelectualización del comportamiento entre unas formas bajas y unas altas del comportamiento. Las formas bajas son el comportamiento natural, primitivo y básico, las formas altas son artificiales, complejas o instrumentales. Las formas bajas se determinan por la estimulación inmediata y las altas por la auto-estimulación. El comportamiento individual es mediado porque es parte de una actividad. Los elementos sociales juegan un papel importante en el modelo y el comportamiento de la mediación porque a través de la interacción los seres humanos desarrollan los medios básicos para la formación de los enlaces psicológicos complejos, los cuales transforman unas funciones individuales y son parte de un estilo de comportamiento personal. El conocimiento y el comportamiento pueden ser mediados por las interacciones, pero también por las observaciones de los espectadores y esta mediación puede interpretar y cambiar el comportamiento de los participantes de una actividad.

La relación con el ambiente abre una relación directa con la naturaleza y es mediada por las herramientas y la creación de ellas en un sistema de producción entre las necesidades y la satisfacción de la actividad (Blunden 2010). Es decir que la mediación de las actividades crea un enlace entre la actividad y el ambiente donde una necesidad requiere la actividad. También el autor explica que el individuo, la comunidad y el ambiente se expanden a través de los elementos mediados. Entonces la actividad se ve como tres procesos en relación a las herramientas, las leyes y la organización de trabajo que es desarrollado por las interacciones. Estos descubrimientos de la actividad mediada por las herramientas estimulan el desarrollo de la TA.

La observación del desarrollo de una actividad es el método básico de investigación para la TA. No es tradicionalmente un experimento de laboratorio sino que es un experimento formativo que combina los participantes y la mediación de cambios del comportamiento de desarrollo. Ha sido importante mirar también la historia y el desarrollo de una práctica en cuanto a la investigación. Engeström et al (1999) examinan cuatro pasos de metodología, 1. La observación del comportamiento, 2. La reconstrucción de las fases históricas del comportamiento investigado al presente, 3. La producción experimental del cambio y 4. La observación del desarrollo actual durante el comportamiento natural durante las actividades. Estas fases fomentan el cambio individual y social. Según Sannino et al (2009) Vygotsky explica que el desarrollo cultural de un niño aparece dos veces, primero en un nivel social, durante las interacciones de la ZDP y segundo el nivel individual cuándo el crecimiento o el cambio tiene lugar. El desarrollo lleva el tiempo necesario para que los participantes aprendan. Vygotsky creía que no se puede desarrollar (evolucionar) sin el aprendizaje y Piaget sostenía que no se puede aprender sin los niveles de desarrollo.

La teoría de la actividad es un fenómeno complicado, pero puede ser muy útil para las aulas. Se puede aplicar los aspectos de la TA a cualquier tipo de lección pero hay que asignar algo a cada categoría de los elementos del triángulo para guiar a los participantes a los resultados preferidos de la actividad. Puesto que los seres humanos participan en las actividades cada día sin saberlo, las acciones, como las representadas en la TA, se integran en la vida. Lo que se hace en una parte de la vida transfiere a otras partes de la comunidad y la sociedad. Las acciones (o actividades) individuales afectan

el dominio cognitivo y tiene un efecto en las acciones en la sociedad entre los seres humanos.

1. 8 Conclusión

Vygotsky y Piaget tuvieron ideas diferentes sobre el desarrollo cognitivo y de la conducta pero las implicaciones pedagógicas impactan el desarrollo de los alumnos. La teoría de la actividad puede ser aplicada a la psicología educativa y especialmente a la adquisición de la segunda lengua, la cual es parte del foco de esta investigación. Este capítulo ha repasado la psicología educativa necesaria para entender el aprendizaje y la enseñanza en las situaciones escolares. Muestra los principios de las teorías del aprendizaje y el desarrollo que han dominado la psicología educativa históricamente: Piaget, Skinner, Vygotsky y sus alumnos, que desarrollaron la teoría de actividad. El siguiente capítulo discutirá la teoría de la actividad y la conexión con la enseñanza de las segundas lenguas.

Capítulo 2: La Teoría de actividad en la segunda lengua

2.1 Introducción

El capítulo anterior se enfocó en las teorías que han dominado la psicología educativa históricamente, incluyendo la teoría de la actividad. Este capítulo se enfoca en cómo se utiliza la teoría de la actividad en las aulas de las segundas lenguas (L2), la adquisición de las lenguas y la adquisición de los conceptos, se discute la resolución de los problemas y la inteligencia de los procesos cognitivos superiores.

2.2 La adquisición de lengua

Todo el mundo usa el lenguaje para comunicarse, por ejemplo hay lenguas que usan sonidos para representar la comunicación y hay lenguas que utilizan gestos como la lengua de signos. Se adquiere la lengua durante las etapas de desarrollo humano y es la manera principal de comunicarse. La lengua puede ser los sonidos y los signos que representan los pensamientos, las actividades y el mundo. Hay varias teorías que pretenden explicar cómo se aprende una lengua, la lengua materna o la segunda lengua. Los aprendices de las segundas lenguas (L2) estudian cuatro destrezas para adquirir L2 (escuchar, leer, hablar y escribir) durante sus estudios de la lengua. Es la meta que los alumnos logren una competencia de las destrezas. El aprendizaje es diferente de la adquisición de un concepto. Oxford (1990) afirma que la adquisición se da en los niveles de la subconsciencia y el aprendizaje ocurre durante la acción de aprender al nivel consciente. El enfoque de los estudios de la adquisición de las L2 ha sido el proceso de cómo ocurre la adquisición en vez del producto.

Para explorar profundamente la diferencia entre el conocimiento y la adquisición y la relación de los dos, esta sección explica unas teorías de la adquisición de lenguas; la

teoría conductiva de B.F. Skinner, la teoría de la gramática universal de Noam Chomsky, la teoría del monitor de Stephen Krashen, la teoría cognitiva de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Estas teorías particularmente preceden la TA en la adquisición de las segundas lenguas (ASL).

Con respecto a la teoría de comportamiento (TC) de B.F. Skinner, presentada en el capítulo anterior, la lengua se adquiere por la experiencia y la imitación de modelos adultos. Según Rubin y McNeil (1987) Skinner afirmó que se aprende la lengua como se aprende la conducta. Los niños tienen un modelo, sus padres u otros adultos, para copiar el uso correcto de la lengua. El papel de los adultos es importante porque facilita el aprendizaje, el cual se basa en la respuesta de niño y utiliza el premio y la penalización. Luego, los niños adaptan su propia lengua a través de este proceso de premios y penalizaciones. Los adultos premian el comportamiento deseado, en este caso la lengua correcta, lo cual da forma a su propio uso de la lengua. El comportamiento que modelan los adultos y las correcciones condicionan las adaptaciones necesarias para utilizar la lengua.

La teoría de la gramática universal (TGU) de Noam Chomsky sugiere que todos los seres humanos tienen un dispositivo mental disponible para adquirir la lengua. Los aprendices reciben input lingüístico y desde este punto deducen las reglas gramaticales universales utilizadas en cualquier lengua. Según Itza (1992) Chomsky mantuvo que los niños tienen una tendencia innata para aprender la lengua. El input puede ser imperfecto, sin embargo, el aprendiz es capaz de generar una gramática de oraciones bien estructuradas. Además, puede escoger la forma correcta de la lengua para usarla en ciertos contextos. Chomsky propuso que los niños no aprenden solo las palabras y frases

sino una serie de reglas complejas para producir y entender las oraciones, es decir, los niños imitan las palabras y el uso de las palabras para formar oraciones completas y complejas (Rubin y McNeil 1987). Durante esta etapa de desarrollo los niños pueden aplicar las reglas para comunicarse creativa y eficazmente. Hadley (2001) resumió seis factores de la TGU; 1. La lengua es parte de la genética, 2. Las necesidades biológicas controlan la adquisición de lenguas, 3. La formación de la lengua crea la función de lengua universal - unos principios abstractos que son innatos, 4. Cada lengua requiere sus propias reglas, las cuales se aprenden por la información lingüística que se recibe, 5. Existe una gramática principal la cual se corresponde con los principios gramaticales. También, existe una gramática periférica que no tiene las características de GU- son las reglas fuera de las instrucciones pre-codificadas de la lengua, y 6. La gramática principal se considera más fácil de aprender que la gramática periférica porque hay un sistema de reglas. Chomsky desarrolló la TGU para explicar la competencia, la habilidad de entender lengua y el ejercicio, la manifestación de la habilidad de utilizar la lengua. Él trató de proveer un sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos de las lenguas naturales (Itza 1992). Los seres humanos aprenden la lengua a través de los modelos y de las reglas gramaticales que deducen del ambiente.

Krashen desarrolló la idea de la teoría del monitor (TM) con énfasis en al aprendizaje de las segundas lenguas (L2). Según Krashen, el recurso más importante del aprendizaje de L2 es el input comprensible (Ortega 2009), que es la base de la TM. Se dice que se adquiere más lengua cuando se expone a input de la lengua más allá que los niveles actuales de competencia para los aprendices. Krashen llamó esta idea de aprendizaje la hipótesis de input ($i + 1$) i es el input y más 1 es el nivel más alto del nivel

actual. La hipótesis $i + 1$ indica que los aprendices reciben el input a través de las destrezas de escuchar y leer. Cuando se trata de comprender el sentido de los mensajes, de lo que se escucha o se lee, el aprendizaje gramatical ocurre naturalmente. Krashen mantuvo que $i + 1$ puede efectuar la adquisición cuando hay tres factores importantes por parte de los aprendices: la motivación, la auto-confianza y un nivel bajo de ansiedad (Hadley 2001). Las teorías de Chomsky y de Krashen tienen elementos de las teorías cognitivas. Hay una combinación de ideas del aprendizaje que incluye las dos teorías y no se puede aprender sin el desarrollo cognitivo y conductivo. Jean Piaget enfatizó la idea del aprendizaje a través de las etapas de desarrollo. Él afirmó que la manera en que se desarrolla afecta el aprendizaje cognitivo lo cual cambia con la adquisición de la información nueva.

Según Ortega (2009) Piaget basó la teoría cognitiva en la idea de que la lengua está subordinada al pensamiento y para tener la habilidad de adquirir una lengua los seres humanos se benefician de los factores biológicos en vez de los culturales. Es decir que la composición biológica les predispone para aprender la lengua y que no viene solo del ambiente. Piaget afirma que la lengua es un componente más del desarrollo cognitivo e implica que primero se desarrollan las habilidades de pensamiento y luego se proyecta a través de la lengua. Además Piaget añadió que se necesita la inteligencia para poder adquirir una lengua. Él clasificó dos tipos de habla asociados con el desarrollo, el habla egocéntrica (el bebé – edad de 7 años) y el habla social (edad de 7 años- adulto). Los niños utilizan el habla egocéntrica en la forma de imágenes o acciones físicas. Expresa los pensamientos más que comunicarse socialmente aunque los niños tienen necesidades y su forma de expresar estas necesidades se hace a través del habla egocéntrica. El habla

social viene más tarde y es otra etapa de desarrollo; además, es la manera en que los seres humanos se han desarrollado desde su habla egocéntrica y por eso pueden utilizar la lengua para comunicarse socialmente. Ortega (2009) sugiere que los factores cognitivos y ambientales interactúan conjuntamente. Esta relación entre los dos tipos de factores afecta los procesos observados y los resultados de una lengua adicional. Además Piaget dijo que las lenguas normalmente son aprendidas con los demás. Es decir, que los seres humanos necesitan a otros para tener la habilidad de desarrollar, aprender y luego comunicarse a través del uso de las habilidades cognitivas y conductistas. Esta idea de depender del ambiente y los demás para desarrollar y expandir la lengua crea conexiones al trabajo de Lev Vygotsky y su teoría sociocultural.

La teoría sociocultural (TSC) de Vygotsky representa la importancia de las interacciones sociales y culturales que, por el desarrollo de la mente humana, pueden implantar un cambio al mundo. Según Ortega (2009) Vygotsky certificó que la cognición es social y tomó un camino diferente al de Piaget. La idea principal de la TSC es el estudio de la consciencia con respecto a las funciones mentales superiores. La cognición es dependiente de los aspectos sociales y la consciencia de los seres humanos tiene la capacidad de utilizar unos símbolos como herramientas. Se dice que la lengua es un proceso y es la herramienta más importante, además, no es un producto sino una herramienta simbólica para guiar las acciones sociales.

Vygotsky desarrolló una plataforma mental para explicar el fenómeno de evolución cognitiva a niveles más altos de la consciencia que se llama la zona de desarrollo próximo (ZDP) (Ortega 2009) y que es importante para el desarrollo cognitivo porque apoya a los aprendices para que puedan funcionar a un nivel más alto de su

habilidad independiente. Además como Piaget, Vygotsky creía que era necesario tener un modelo o un guía para progresar a un nivel más allá de su nivel actual. Los seres humanos no pueden desarrollarse sin interacción con el ambiente y los demás. Según Swain et al (2011), Vygotsky creó la TSC como una teoría sobre cómo los seres humanos piensan durante de la creación y la mediación de las herramientas. El individuo no se puede estudiar aisladamente sino a través de un lente histórico, cultural y de una sociedad.

En estas teorías mencionadas, se dice que el aprendizaje de lenguas se conecta a la habilidad de adquirir la información disponible en el contexto social. El ambiente es instrumental en el aprendizaje de las lenguas. Los aprendices deben tener las oportunidades de escuchar, comunicarse y ver el comportamiento asociado con la lengua no verbal. Los seres humanos usan su cuerpo durante el habla para ayudar la comunicación.

La lengua, desde temprana edad, incluye errores marcados por las reglas aplicadas y no por la imitación. Es decir que los niños muestran su entendimiento de algunas reglas de la lengua. Todos los seres humanos aprenden la lengua en una secuencia similar. Rubin y McNeil (1987) mantuvieron que la lengua es una disposición biológica. Incluso para resolver problemas y tener un entendimiento conceptual del mundo, la lengua se utiliza de forma sofisticada en el pensamiento privado.

2.3 La adquisición en cuanto a los conceptos, los problemas, la inteligencia y el bilingüismo

Los conceptos se originan con las habilidades de nombrar un objeto o un evento. Son básicos para el uso de la lengua, el proceso de pensamiento y las experiencias de la

vida diaria. Los aprendices aprenden los conceptos por definiciones dadas por un adulto o maestro, sin embargo, hay muchos conceptos que vienen de ejemplos modelados por un adulto en la vida de un aprendiz. Los conceptos afectan la vida diaria porque impactan cómo se interpreta el mundo en cuanto a la organización de las experiencias, la predicción y el control de los eventos. Rubin y McNeil (1987) explican que los conceptos son determinados por los factores culturales y sociales. En algunas partes del mundo hay una variedad de palabras para definir la misma cosa. Rubin y McNeil dieron el ejemplo de la palabra *nieve* en Alaska. El sentido de la palabra cambia según el significado del tipo de nieve. Los conceptos pueden presentar problemas en cuanto a las diferencias entre los seres humanos y su nivel de inteligencia.

La vida está llena de desafíos que aparecen cuando los seres humanos no tienen toda la información desde el principio y se enfrentan con un problema. Sin embargo, la resolución de los problemas contribuye a incrementar el número de puntos de vista desde los que se afronta un problema. Según Rubin y McNeil (1987), hay tres pasos para intentar resolver el problema, primero hay que definir el problema claramente y sus factores. Segundo, hay que trazarse un plan o una estrategia para satisfacerlo y, en el tercer paso, hay que hacer la estrategia y, si fuera necesario, cambiarla y tratar de solucionarlo de nuevo. Si no se puede resolver con otras percepciones, es aconsejable tomar un descanso y volver a ella más tarde. En algunos casos, la mente está trabajando subconsciente en cómo resolverla. Cómo se resuelvan los desafíos dependerá mucho del nivel de inteligencia del alumno.

Los alumnos se distinguen de los demás por su aprendizaje anterior y los estilos del aprendizaje cognitivo. La inteligencia es la aptitud general para aprender o la

capacidad de adquirir y utilizar el conocimiento. En cuanto a las lenguas, la inteligencia se representa por la habilidad de las destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, pero la inteligencia en general representa las destrezas verbales, lógicas y espaciales. Se incluye la reacción al ambiente y cómo se adapta el individuo a las situaciones presentadas.

Según Slavin (2003) H. Gardner desarrolló ocho inteligencias: lógico/matemática- los aprendices tienen una sensibilidad a los diseños numéricos y al razonamiento, -verbal y lingüística- se refiere a la comprensión de las funciones de lenguas, los sonidos, los ritmos y el significado de las palabras; musical- se sienten mejor las expresiones musicales a través de la habilidad de producir, apreciar el ritmo, tono y timbre; naturalista- se conecta a los objetos naturales como plantas y animales; espacial- se percibe el mundo visual-espacial con exactitud y se hacen las transformaciones desde las percepciones iniciales; kinestésico- el control del cuerpo y el movimiento, también se puede manipular los objetos con éxito; interpersonal- se puede responder a los sentimientos de otros; intrapersonal- se puede guiar la conducta de sus propios sentimientos. Los alumnos pueden poseer más de una inteligencia, por eso es importante que los alumnos tengan acceso a una multitud de estilos de aprendizaje. Las preferencias individuales en los ambientes del aprendizaje afectan el éxito de los alumnos. Puede ser importante tener una variedad de estilos de aprender disponible para los alumnos de las L2, lo cual anima a los alumnos a seguir aprendiendo para ser bilingües.

En cuanto a la lengua las destrezas de escuchar, leer, escribir y hablar permiten utilizar la lengua como una herramienta. Se requieren la coordinación simultánea de las destrezas cognitivas y el conocimiento social. Hay gente que puede coordinar las destrezas en dos o más lenguas. Los bilingües tienen una ventaja sobre los monolingües

para entender mejor las estructuras de la primera lengua, es decir, por su aprendizaje de la L2, los bilingües entienden mejor cómo funciona su primera lengua (L1). Entienden los conceptos, la pragmática, la habilidad de seguir las instrucciones, usar la creatividad y tienen la capacidad de formar los conceptos (Matlin 1998). Las lenguas, los conceptos, cómo resolver los problemas, cómo utilizar las inteligencias y el bilingüismo juega un papel importante en la adquisición. En cuanto a las teorías de adquisición hay una combinación de estilos para alcanzar a todos los aprendices.

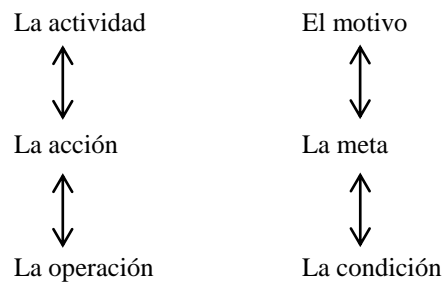
El uso de las teorías mencionadas durante del aprendizaje de las lenguas ha afirmado la necesidad de input, imitar modelos, la gramática universal y el uso de la interacción para avanzar el nivel de consciencia. Sin embargo, en la adquisición de las segundas lenguas falta una combinación de estas ideas y un reconocimiento del rol de la comunidad. Una teoría que combina varias ideas de estas teorías, y en la que la interacción es la base del estilo de aprender es la teoría de la actividad, proveniente de las ideas de Vygotsky pero creada por A. N. Leont'ev.

2.4 La teoría de actividad

El énfasis de la TA es el concepto de actividad, que abarca la conducta, los estados mentales o la cognición. La TA es una teoría que incorpora varias ideas de las teorías de la sección anterior. Leont'ev desarrolló una estructura básica de la actividad humana que incluye dos líneas paralelas de tres ideas (véase diagrama 2.1). La necesidad es la razón por la cual actúan los seres humanos, los motivos, los cuales controlan a las personas. Por ejemplo, si la familia de un hombre tiene hambre, él se va a buscar la comida. Las acciones se controlan por las metas. El hombre toma el papel de cazador porque quiere encontrar y darle comida a su familia. Las operaciones son controladas por

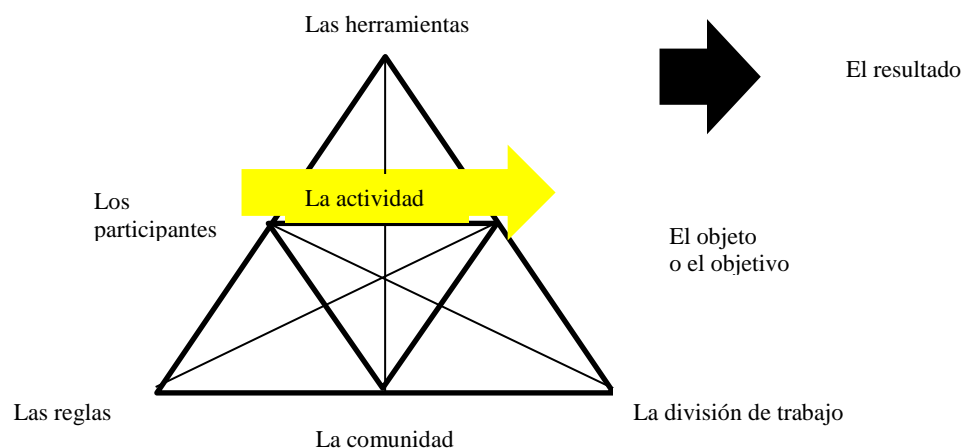
las condiciones de la acción. Es decir cómo caza depende de su ambiente y las necesidades de la sociedad.

Diagrama 2.1: La estructura básica de la actividad humana



Como se menciona en el capítulo uno, la teoría de la actividad fue desarrollada más por otros investigadores. Yrjö Engeström creó, de las ideas de Vygotsky y Leont'ev, un triángulo de las seis ideas del aprendizaje que colaboran en ambientes sociales y desarrollan la consciencia. Como se introdujo en el capítulo uno, las partes del triángulo funcionan conjuntamente para crear los resultados (véase diagrama 2.2). La TA presupone que las acciones intencionales de los seres humanos son dirigidas por metas y son mediadas por las herramientas. En el caso de este capítulo se explora cómo funciona la teoría en el contexto educativo y en particular para la adquisición de las segundas lenguas (L2).

Diagrama 2.2: El triángulo de la teoría de actividad creado por Engeström et al (1999).



La función de la TA en educación permite una transformación de las sociedades locales, las aulas y las sociedades globales. Varios expertos de educación han investigado el uso de la TA en los currículos de las ciencias, las matemáticas, la tecnología y las segundas lenguas. La sección siguiente analiza cómo los elementos del sistema de actividad funcionan en la educación ilustrando los componentes del sistema con ejemplos de varios estudios.

Los participantes en el aula con la TA

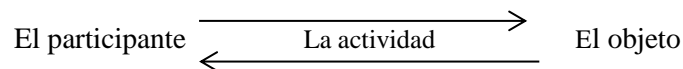
Los participantes pueden ser parte de un grupo (como una clase, o un individuo que se involucra en una actividad) (Uden 2007) y utilizan las herramientas para lograr el objeto o el objetivo. Las investigaciones de TA han incluido el maestro como un participante también durante la actividad, cuando el maestro tiene un papel significativo y el papel se cambia dependiendo de la meta de la actividad, el motivo o los resultados deseados. Desde la perspectiva de Piaget, durante el desarrollo, los participantes pueden ser un adulto y el alumno (o un padre y un niño) para crear un ambiente de modelar el comportamiento. La meta de los participantes depende de la actividad y sus motivos para hacer la actividad produciendo resultados diferentes si los motivos y metas son distintos. Sin embargo, a través de las actividades se puede utilizar la interacción para llevar al ZDP más alto.

El objeto o el objetivo utilizado en el aula con la TA

La interacción necesaria para llevar un participante al ZDP depende del objeto o el objetivo de la acción y el acceso de la cultura. Según Wen (2008) las necesidades se convierten en los motivos cuando son dirigidas a un objeto, como el ejemplo anterior del hombre con una familia que tiene hambre y su necesidad de buscar la comida. Es decir, el objeto es el motivo de la actividad y puede ser distinta para cada participante dentro de

una actividad. El participante interactúa con el objeto con la intención de modificarlo. La transformación del objeto es la meta del participante y a través de esta transformación el participante cambia también (véase diagrama 2.3). Cuando el objeto es abstracto, como una meta, se considera un objetivo.

Diagrama 2.3: La interacción entre el participante y la actividad adaptado de Blunden (2010).



Siyahhan et al (2010) definen el objeto del sistema de actividad en su estudio como la interacción de un videojuego basado en un contexto narrativo. Esta interacción tiene lugar entre los padres y sus hijos. Los investigadores explican que el objeto de los participantes es explorar el espacio virtual, encontrar la gente y los lugares, contestar preguntas, ayudar a la gente, y resolver problemas dentro del juego. Dentro de la actividad el participante afecta el objeto y el objeto afecta al participante. En un estudio de Benson et al (2008) el sistema de actividad tiene la potencia de representar los programas de maestría. Los miembros de personal (los participantes) colaboran juntos para crear un programa invariable y efectivo para el aprendizaje electrónico (el objetivo) en un aula virtual. La tecnología juega un papel muy importante en la educación de los alumnos hoy en día aunque esta educación no solo representa los aparatos asociados con la tecnología. El objeto (o el objetivo) refleja más que las interacciones relacionadas con la tecnología y los alumnos. En las aulas de ciencias y matemáticas, los alumnos y los programas educativos tienen objetos u objetivos diferentes.

Venkat y Adler (2008) estudian la reforma de la educación de las matemáticas. El estudio discute la necesidad de reformar la enseñanza (la actividad) de las matemáticas.

Las lecciones normalmente siguen un formato en el que el maestro da la información y luego los alumnos practican individualmente. La meta de su investigación era tener una variedad de actividades durante un periodo que enfoca en las habilidades varias de los alumnos. Los participantes eran dos maestras de matemáticas y el objeto de cada maestra era diferente. Una enfocó en la pedagogía y la otra en matemáticas aunque el objeto colectivo era mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de unas herramientas aconsejadas. Este estudio demostró que no solo existe un objeto para un sistema de actividad sino que los participantes pueden tener objetivos diferentes para la misma actividad.

Los participantes en el estudio de Roth et al (2009) tienen objetivos diferentes para involucrarse en la actividad de la unidad ambiental de un arroyo local. Los investigadores explican que, en su estudio, la combinación del objeto y el resultado anticipado se combinan para formar el motivo de la actividad. Los objetivos de este estudio eran diferentes porque los participantes veían una necesidad de emparejar sus intereses con los distintos problemas identificados en el arroyo bajo estudio. Roth et al (2009) sugieren que hay más de un sistema de actividad funcionando cuando los participantes realizan las acciones asociadas con la actividad. En su estudio la meta de los alumnos era cuidar el arroyo y adquirir más información sobre el medio ambiente para efectuar un cambio en su comunidad. Los participantes escogieron objetivos diferentes para contribuir a la conciencia pública. Los objetivos escogidos eran la investigación de la velocidad del agua, la influencia de organismos, el aspecto social de la reacción de los miembros de la comunidad durante de la actividad y finalmente un alumno quería investigar las acciones de sus compañeros durante la actividad. Este

estudio muestra que no solo existe un sistema de actividad dentro del trabajo de una comunidad. La TA también contribuye al sector de las segundas lenguas. Los participantes que aprenden L2 tienen objetos específicos a la actividad de aprender la L2.

Swain et al (2010) examinan el uso de TA para los alumnos de inglés como L2. La actividad fue la interacción entre un maestro y un alumno a través de un foro electrónico. El objetivo del alumno fue preguntar al maestro el significado de una expresión en inglés. El participante tiene que utilizar la lengua para entender la lengua y por eso participa en una actividad de regulación del objeto, la lengua. Si el alumno del estudio de Swain et al (2010) no entendió una expresión su objetivo era preguntar para regular su uso de la expresión en el futuro. La aplicación de la TA en este estudio combina el uso de los elementos del triángulo: el participante (el alumno) las herramientas (la computadora, el inglés, el discurso de e-mail entre el maestro y el alumno), las reglas (el nivel de formalidad), el objeto (la respuesta por e-mail), la división de trabajo (la pregunta del alumno, la respuesta del maestro, las correcciones y las extensiones) y por fin el resultado (el uso más apropiado de la lengua).

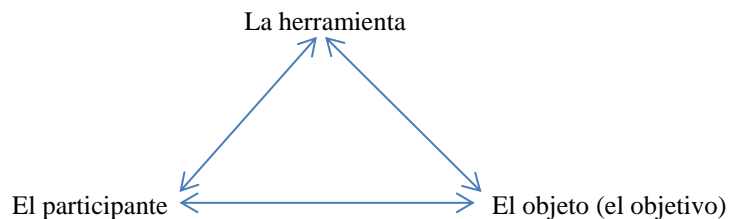
Haneda (2007) discute el objeto de sus participantes al escribir en la L2. Algunos alumnos tienen ideas diferentes de la importancia de aprender la L2, entonces sus objetivos son distintos. En el caso de escribir en francés, Haneda (2007) explica que un participante muestra la relevancia del uso de la L2 en sus propios deseos de utilizar la lengua para escribir y ser escritor. El otro participante no veía la importancia de aprender la L2 para su vida diaria, sino solo para cumplir los requisitos de la universidad. Completar el curso sería el objeto y se ve que los alumnos no tienen la misma meta de la adquisición de la lengua.

Los participantes aplican las acciones de un sistema de actividad para llegar a un objetivo, no existe la transformación de unos resultados deseados sin el uso de unas herramientas, las cuales son los artefactos utilizados para hacer las acciones. La sección siguiente examina los tipos de herramientas para los estudios mencionados y cómo sirven el sistema de actividad en las aulas.

Las herramientas en las aulas con la TA

Las herramientas toman un papel muy importante y pueden variar inmensamente según la actividad. La herramienta puede ser un objeto físico o una idea abstracta. Según Blunden (2010) la herramienta es un producto de la reflexión y la modificación continua y cuando se utiliza se comprende el modo de una actividad, un concepto. Por eso algunas herramientas son cognitivas, como la lengua. La herramienta, el participante y el objeto se conectan y la herramienta media entre los dos (véase diagrama 2.4).

Diagrama 2.4: la conexión entre las herramientas, el participante y el objeto (Blunden 2010)



Siyahhan et al (2010) estudiaron la interacción de los padres y los niños en un videojuego. Las herramientas necesarias para la actividad eran las instrucciones, las misiones del juego y la información dada durante la actividad. Los participantes utilizaron las herramientas para resolver los problemas de los avatares en el juego para cumplir la misión. Sin el uso de estas herramientas la actividad no se podía cumplir. En los términos de TA, las herramientas transforman al conocimiento y experiencias

implícitas (Benson et al 2008). Es decir, la experiencia con el uso de la herramienta hacia el objeto aporta una metamorfosis de la actividad.

En las aulas de matemáticas y ciencias las herramientas parecen diferentes. Los maestros del estudio de la reforma de educación de matemáticas usan herramientas diferentes (Venkat y Adler 2008). Un maestro utilizó el programa SMILE (*Science and Math Initiative for Learning Enhancement*) que apoyó la instrucción diferenciada en una clase de alumnos con necesidades distintas. Las herramientas del otro maestro eran la rutina de la enseñanza directa seguida de la práctica individual de los estudiantes (Venkat y Adler 2008). Roth et al (2009) estudiaron la actividad de limpiar un arroyo local dentro de la comunidad. Los participantes eran los alumnos que querían mejorar el medio ambiente y averiguar más sobre el estado del agua y la situación del arroyo. Las herramientas utilizadas en este estudio varían porque los participantes del sistema de actividad tenían objetivos y metas diferentes. Los participantes usaron un contador de oxígeno para medir los niveles de oxígeno en el agua. También es una herramienta el uso de un aparato para medir la velocidad del agua y, en el caso del participante que quería investigar las acciones de sus compañeros, una cámara para grabar y anotar lo que ellos hacían durante la actividad. Las herramientas de los estudios en cuanto a la L2 toman varias formas también y, como las de los estudios de la tecnología, algunas pueden ser cognitivas como la lengua.

En el estudio de Swain et al (2010), las herramientas escogidas por el alumno que quería conocer la expresión de inglés eran la computadora que medió la interacción (otra herramienta) a través de un correo electrónico, y la lengua asociada con la expresión, en este caso el inglés. Además el aprendizaje de L2 incluye la oportunidad de emplear otras

herramientas. Desde la perspectiva de los aprendices de francés (Haneda 2007) se utilizan muchas herramientas como el proceso de escribir, los recursos lingüísticos, el tema de la escritura y el texto del género específico.

Esas herramientas se han incorporado en tareas para cumplir las acciones hacia el objetivo. En educación, las tareas forman una parte importante de la práctica necesaria para avanzar las condiciones del aprendizaje. Se combinan las herramientas, el participante y el objetivo con los otros elementos de la TA y se cumple el triángulo de la teoría. Primero se explica cómo las tareas de las clases dentro de la comunidad que es objeto de este estudio ayudan a llegar al objetivo, específicamente en las aulas de L2.

El alumno aprende, a través de una variedad de tareas en sus clases, la comunidad del aula, las palabras de vocabulario de una lección, o unidad. Esas herramientas, las palabras de la segunda lengua, los símbolos, y gráficos, funcionan como una manera de desarrollar el significado. Según Mitchell y Myles (2004), en la comunidad del aprendizaje los estudiantes crean más herramientas y nuevas maneras de entender. Los estudiantes podrían crearlas por sus actividades del grupo dentro de la comunidad del aula. El maestro puede tener la misma lección para varias clases y el resultado nunca va a ser el mismo porque las comunidades son muy diferentes de una clase a otra clase. Tal vez los estudiantes en una clase que funciona como un microcosmos social piensan algo completamente diferente de otra comunidad en el mismo día, y con el tiempo se puede llegar a cambiar el mundo a causa de las lecciones e interacciones que cada persona tiene en el aula y con su misma comunidad. Se puede pensar en la situación cultural de los países hispanohablantes donde los estudiantes se quedan en las aulas y los maestros cambian de una clase a otra durante el día. Los estudiantes forman una comunidad unida

y lo que cambia es el guía del aprendizaje. Entonces la teoría de actividad puede funcionar mejor porque la comunidad del aula ha establecido una relación estrecha entre los aprendices.

El poder de las herramientas, mencionado anteriormente, es la posibilidad de las acciones porque las acciones son de la mente y no son físicas (Atkinson 2011) y esta idea está en línea con la teoría de Vygotsky en que los pensamientos cambian en la conciencia y estos pensamientos pueden cambiar el mundo.

Según las investigaciones de Atkinson (2011), Vygotsky afirma que todo lo que se hace intencionalmente, mental o físicamente, contiene una transición de un lugar simbólico a un lugar concreto. Antes de hacer una acción es necesario tener un plan, creado por la mente, y la mente está controlada por los pensamientos, que vienen del aprendizaje en cualquier momento de la vida. La maestra de una clase tiene el poder de la mediación para servir como guía del aprendizaje, y al final ocasiona un cambio de la sociedad. La maestra usa, como se mencionó anteriormente, una variedad de métodos, y tareas en las clases para dar a sus estudiantes las lecciones apropiadas para la adquisición de la segunda lengua. Es importante que el aula esté pensada como una comunidad donde la maestra sirve como guía con quien los estudiantes tienen una relación de confianza mutua. Luego los aprendices tienen más confianza con sus habilidades de la lengua.

Según Roebuck (1998) hay tres elementos básicos de actividades, como se ha mencionado antes. El primero es el nivel de actividad o motivo, el segundo, las acciones o las metas y luego las operaciones o condiciones del aprendizaje de un tema o el contenido. Como pensó Vygotsky y con el uso del triángulo todos los niveles de

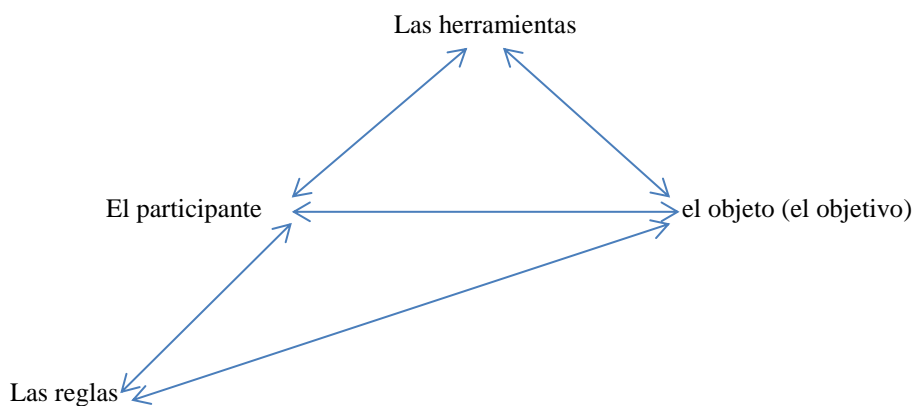
actividad deben funcionar en conjunto para llevar a una zona de desarrollo próximo. Esta zona se describía como un lugar donde una persona (sola o parte de un grupo) puede llevar las funciones mentales a un nivel superior (Roebuck y Wagner 2004). El uso del triángulo de tareas de actividades o las tres etapas que introduce Roebuck (1998) se entienden y se estudian juntos como un proceso o un sistema. Al centro de las actividades, los motivos guían las acciones y llegan a las metas internas.

Las tareas deben estar diseñadas para promover las actividades e interacciones sociales y con el uso de la segunda lengua en mente como una herramienta comunicativa en el aula. Los aprendices tienen un lugar donde se sienten cómodos para comprender, manipular, producir, e interactuar con la lengua meta.

Las reglas del aula con la TA

Es importante añadir unas reglas que se requieren en la manipulación de las herramientas durante la actividad y lograr el objeto de la actividad. Las reglas son otro elemento del triángulo de la TA (véase diagrama 2.5).

Diagrama 2.5: la relación de cuatro de los elementos de TA



Las reglas dependen del resultado deseado y cómo se interactúan durante la actividad, son implícitas o explícitas y los participantes saben las reglas antes de empezar

la actividad. Es decir, las reglas explican quién es responsable de qué durante la actividad y cómo se organizan los papeles. Los estudios mencionados anteriormente tienen reglas para cada uno.

Se encuentra que a veces las reglas se aplican con los otros elementos de la TA. Por ejemplo en el estudio de Siyahhan et al (2010), los participantes deben compartir un avatar y deben participar juntos durante la actividad. Los participantes reciben las reglas antes del principio de la actividad y cómo deben interactuar en la actividad. Los maestros de las clases de matemáticas tienen reglas diferentes aunque tengan el mismo objetivo compartido (el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje a través de las herramientas aconsejadas). Venkat y Adler (2008) explican que las reglas de un sistema de actividad se enfocan en la enseñanza de la clase como un grupo entero. El otro sistema de actividad se enfoca en las reglas del aprendizaje individual y agrupaciones de los alumnos por las habilidades mixtas.

Las reglas de un sistema de actividad representan reglas parecidas a la vida diaria y se conectan a la cultura de una sociedad. En una comunidad cuando la gente va de compras tiene que seguir unas reglas normativas de la actividad de ir de compras, para mantener un orden social. También, las reglas de conducir son un ejemplo de unas reglas dentro de la sociedad, las cuales especifican de qué lado de la carretera hay que ir y qué se hace cuando se para un semáforo; son importantes para mantener seguridad. Sin las reglas, las personas manejando los coches no estarían seguros.

En cuanto a los estudios de las ciencias, Roth et al (2009) exploran las reglas acerca de la actividad de preservar el arroyo en la comunidad donde se ubica la escuela. La sociedad se ve como una representación de las escuelas entonces, es importante

enseñar a los alumnos las reglas de comportamiento en una sociedad, reglas como la honestidad, la moralidad y la devoción a una cuestión. Los investigadores guían a los alumnos en la actividad de cuidar e informarse del arroyo con estas reglas en mente. Las reglas en cuanto a las L2 no son muy diferentes de las reglas de los otros estudios.

Las reglas de las aulas de L2 implican el uso de la lengua meta, pero también depende de la actividad en particular cuáles son las otras reglas necesarias. Según Brooks y Donato (1994) los participantes en su estudio tuvieron que negociar el sentido de unos objetos utilizando la lengua meta, sin hablar la lengua materna para completar la actividad. Brooks y Donato explican que durante la interacción oral los hablantes deben prestar atención a lo que dicen los demás, pero también deben comunicarse sobre cómo realizar la actividad misma. Esto es un fenómeno que se llama <<meta-talk>>, es el habla de los participantes sobre la actividad y el discurso de la actividad. Este ejemplo se parece al estudio de Swain et al (2010) con el aprendiz de inglés. El participante utiliza la L2 para hablar de una expresión en la L2. El maestro de este estudio decidió las reglas sobre cómo comunicarse con los participantes, las cuales incluyen el nivel de formalidad de pedir clarificación al maestro, además el maestro decidió en qué lengua iban a interactuar y si haría cambios del contenido de la clase enviado por correo electrónico.

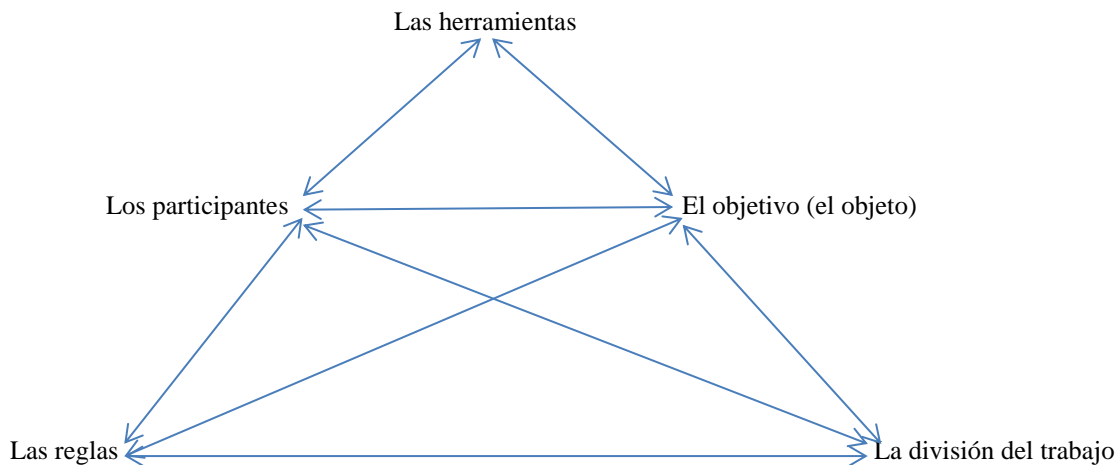
Las reglas ayudan a los participantes en su entendimiento de la actividad en cómo utilizar las herramientas y qué objetivo lograrán. Otros aspectos de la actividad que se toman en cuenta, por ejemplo, el papel de la comunidad en la actividad y la división de trabajo entre los participantes se explican en las secciones siguientes.

La división de trabajo del aula con la TA

La división de trabajo se conecta a las reglas porque los participantes tienen que entender su papel durante la actividad. Blunden (2010) explica que los participantes

dividen el trabajo de la actividad para que todos trabajen individualmente o como parte de un sub-grupo para completar la actividad hacia un objetivo compartido. La idea es que los participantes, según las reglas, con el uso de las herramientas y el objetivo en mente colaboran para cumplir los requisitos de la actividad. (Véase diagrama 2.6).

Diagrama 2.6: La adición de la sección de división del trabajo al triángulo de TA



Engeström et al (1999) explica que en sociedad nadie funciona individualmente. Hay una división de trabajo para satisfacer las necesidades de un individuo. El sistema de actividad mayor es el sistema mundial y los seres humanos son los participantes. Sin embargo se explora cómo funcionan los sistemas en una escala más pequeña para entender mejor la sociedad global.

Los participantes de Siyahhan et al (2010) dividen la tarea de controlar el teclado y el ratón de la computadora en el videojuego entre el padre y el niño con los trabajos. Cada participante tiene su propia responsabilidad durante la actividad. Además los participantes demuestran otras divisiones de trabajo mientras que participan en las misiones de los avatares. Estos trabajos consisten en leer las claves, tomar apuntes de la información y entender las expectativas. Los participantes intentan seguir las reglas y

desde el principio de la interacción forman sus propias reglas y trabajos para completar las acciones de los avatares.

Los alumnos de los experimentos científicos del arroyo (Roth et al 2009) se benefician de la división de trabajo. Un grupo se divide el trabajo entre ellos para obtener y reportar la información sacada de la investigación de la velocidad del agua en el arroyo. Los participantes de otro grupo se dividen el trabajo entre ellos para medir los niveles de oxígeno en el agua y dar un informe de sus descubrimientos. Al final el estudiante que observó a los demás dentro de la actividad solo tenía su propio trabajo, por eso se divide el trabajo entre sí mismo. Cuando se explora el panorama general, todos los grupos hacen la misma actividad y la división de trabajo se ve a mayor escala.

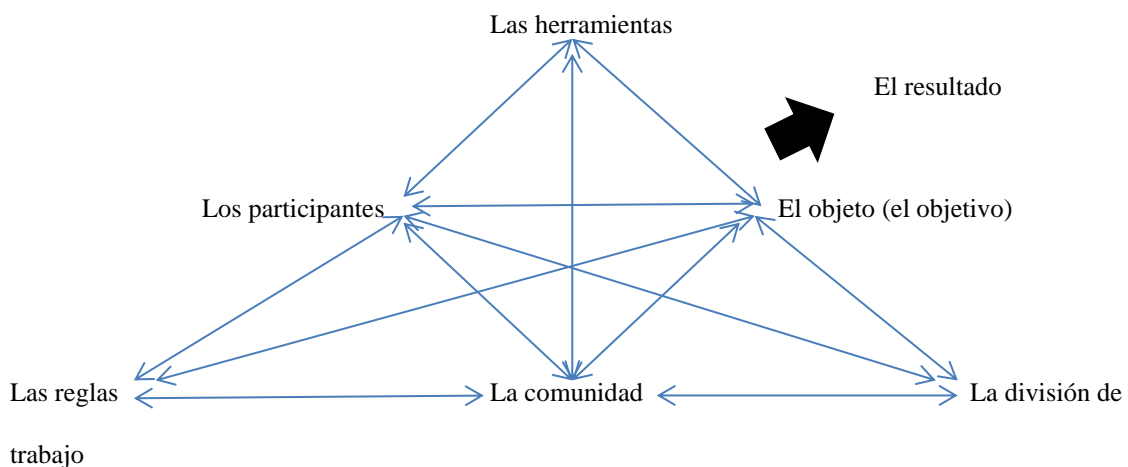
En cuanto a la L2, Swain et al (2010) representan la división de trabajo con el alumno y el uso de inglés y la interacción con el maestro a través del correo electrónico. En este caso, la división empieza con el alumno que formula la pregunta y hace la acción de preguntarla. Luego el maestro responde con respuestas, correcciones y/o extensiones del aula en la forma electrónica. Lo más importante de esta relación es saber quién pregunta y quién contesta las preguntas. El maestro deriva estas reglas de sus experiencias de la enseñanza y las reflexiones relevantes.

No existe nada que no se pueda transformar antes, durante o después de la actividad. Como la sociedad global, las experiencias de los seres humanos moldean el comportamiento dentro de un sistema de actividad. Estos comportamientos transfieren a los otros sistemas de actividad en una escala más grande, la global. Es importante hablar cómo la comunidad afecta los sistemas de actividad, la TA.

El papel de la comunidad del aula con la TA

El elemento más valioso de la TA es el ambiente donde se descubre la actividad porque, durante la actividad, la interacción social afecta el resultado (véase diagrama 2.7). Después de hacer las actividades, los seres humanos transfieren sus experiencias a la sociedad más global, y luego, como resultado, cada persona se encuentra involucrada en muchas actividades en casi cada momento de su vida y los seres humanos pueden ser parte de millones de sistemas de actividad que se realizan al mismo tiempo.

Diagrama 2.7: El triángulo de la TA con los seis elementos colaborados



En la comunidad educativa no existen solo los maestros y los otros alumnos sino también los profesionales que pueden ayudar a los alumnos en su misión de encontrar información o informar al público de sus descubrimientos, como en el ejemplo de los alumnos del arroyo (Roth et al 2009). Ellos explican que los resultados de un sistema de actividad transforman parte de otro sistema de actividad (hay una serie de triángulos interactuando juntos). La actividad de los alumnos en este estudio afecta la ciudad, los ecologistas y los alumnos futuros. Respecto a las L2 las comunidades representan los alumnos en una clase, su maestro, los miembros de la comunidad que habla la lengua meta y otros profesionales implicados en la actividad. En el estudio de Swain et al

(2010) la comunidad incluye los alumnos que utilizan el correo electrónico. En el estudio de los alumnos de francés, la comunidad se menciona como un ambiente cultural.

La lengua se desarrolla por el efecto del medio ambiente en que la gente vive y por las necesidades de una sociedad. Cuando la lengua cambia, el mundo cambia también, las transformaciones ocurren en cómo se ve el mundo y cómo la gente funciona dentro de una sociedad particular. Breen (2001) dice que hay dos niveles entre los estudiantes y las comunidades de práctica: secundario o periférico y participación completa del individuo. En estos dos niveles, los estudiantes reciben mediación del aprendizaje y trabajan como una comunidad con la misma meta, la adquisición de la segunda lengua. Por las interacciones sociales y la práctica periférica los aprendices funcionan en su propia participación interna, que después reproducen en las comunidades. Breen quiere decir que la participación de una comunidad de una clase, la maestra y los estudiantes, puede reproducir las maneras de la comunidad entre las cuatro paredes. Primero existe el estudiante, y luego los estudiantes, sus acciones y sus pensamientos crean la comunidad. Es importante utilizar unos métodos variados en las aulas para llegar a todos los estudiantes para crear individuos que vayan a cambiar la comunidad a través del aprendizaje en el microcosmos social del aula. La lengua funciona como una herramienta de la comunidad, es una herramienta muy importante.

Los resultados de la actividad

El resultado no es necesariamente la meta de la actividad, sin embargo es un resultado que se presenta a través de las acciones en cuanto a los elementos del triángulo y sus funciones. El resultado puede servir como un mejoramiento de un trabajo, de una lengua, de un concepto y de todos modos el resultado actúa como un paso al nivel siguiente en el ZDP.

Respecto al aprendizaje de L2, el resultado normalmente es la competencia en una o todas las destrezas de la adquisición de L2. Los alumnos de L2 también pueden apreciar los resultados de crear un ambiente más global con su parte de extender sus oportunidades de lograr las necesidades culturales y sociales de los seres humanos.

2.5 Conclusión

Este capítulo describió los procesos mentales superiores y cómo conectaron a la teoría de actividad. Hay una conexión entre los niveles de desarrollo y cómo se aprende en las aulas. La adquisición de las lenguas no es muy diferente de la adquisición de los conceptos o resolución de problemas. Se refiere a las teorías de aprender de Skinner, Chomsky, Krashen y Vygotsky. El capítulo exploró el tema de la teoría de actividad y cómo se utilizó en las aulas educativas de L2 y otros campos. El capítulo siguiente se enfocará en el diseño de la interacción en el aula y el funcionamiento de ZDP conectando la TA al aprendizaje basado en proyectos

Capítulo 3: El aprendizaje basado en proyectos y el incremento de la interacción

3.1 Introducción

El capítulo anterior se enfocó en la teoría de actividad incluyendo su aplicación en los cursos de idiomas y, en particular, a la conexión al aula de las segundas lenguas. Se discutieron los elementos de la TA y cómo funcionan en la enseñanza de lenguas. Este capítulo trata de conectar la TA con el aprendizaje basado en proyectos (ABP), explorando los elementos y cómo ABP puede ser aplicado a la TA en varios tipos de aulas y currículos. Se enfoca en ocho estudios basados en el uso de ABP en el currículo en distintas disciplinas. Además se discuten los tipos diferentes de los métodos inductivos de la enseñanza y el aprendizaje y se examinan los factores que influyeron la implementación de las estrategias basadas en proyectos. Después el capítulo trata la interacción como una herramienta muy importante en las aulas durante el uso de TA y ABP. Este capítulo empieza con las perspectivas de los alumnos y su motivación para aprender, cómo afecta su aprendizaje y cómo se puede cambiar el ambiente del aula para fomentar el éxito.

3.2 Las características del aprendizaje basado en proyectos

A veces los alumnos no tienen mucha motivación para aprender la materia porque no perciben su importancia fuera del aula o en la vida diaria. Sin embargo, si ellos tuvieran la responsabilidad de crear algo o se les presentara un desafío específico para solucionar algo, podrían ser más activos con la materia teniendo al maestro actúa como guía. Hoy en día hay un movimiento hacia la indagación en las aulas. Según Prince y Felder (2007), se ha encontrado que la indagación es un método más efectivo que la enseñanza tradicional en cuanto al desarrollo intelectual y al éxito académico. Un ejemplo de la indagación es la enseñanza basada en proyectos.

La enseñanza basada en proyectos requiere un producto final producido por los alumnos. Marshall et al (2010) definen el aprendizaje basado en proyectos como tareas auténticas utilizadas para aprender que tienen como objetivo la creación de un producto que puede tomar la forma de un diseño o una simulación de acciones reales. Prince y Fedler (2007) notan que la enseñanza basada en proyectos implica que los alumnos aplican su conocimiento previo pero el producto final es el foco de la tarea. Se puede decir que primero los alumnos reciben la información que necesitan para crear un producto. Los alumnos muestran que pueden aplicar la materia aprendida a un objetivo. Marshall et al (2010) proporcionan unos elementos comunes de aprendizaje basados en proyectos: una pregunta meta, un producto tangible, una investigación, el uso de las herramientas cognitivas, colaboración, evaluaciones y andamiaje. Con estos pasos durante la enseñanza y el aprendizaje, los alumnos tendrán más éxito porque siguen ciertas normas para completar el proyecto. Prince y Fedler (2007) indican que los estudios muestran que los alumnos que aprenden mediante proyectos tienen resultados positivos en las habilidades de resolver problemas, entendimiento de conceptos, actitudes hacia el aprendizaje y notas mejores o comparables en los exámenes de contenido. Se puede decir que por el uso de proyectos en la enseñanza y el aprendizaje los alumnos aprenden a manipular la materia practicada para utilizarla en su vida y a ser responsables de su aprendizaje. Además, el trabajar con los proyectos promueve el interés de experimentar con la materia y guía a una experimentación en otras áreas de la vida.

En el caso de los proyectos asignados, los alumnos normalmente tienen un equipo con el que trabajan, pero a veces el proyecto puede ser una tarea individual. Es mejor trabajar en grupos porque al compartir ideas los alumnos pueden lograr un proyecto más

amplio de información y conocimiento. Se dice que las ideas de más personas son mejores que las de una persona porque se puede colaborar en las percepciones de la materia aprendida. Los alumnos no solo trabajan hacia el producto final sino que aprenden a trabajar con los demás, que es una práctica importante en el mundo fuera del aula. Es importante saber relacionarse con una variedad de gente. Cuando los aprendices trabajan en grupos pequeños se enfocan más en el trabajo y el maestro tiene oportunidad de ayudarlos. Además, según Hertzog (2007), el aprendizaje basado en los proyectos promueve tres habilidades específicas: la habilidad de pensar a un nivel más sofisticado, la habilidad de aprender a través de los problemas y la habilidad de aprender a través de la indagación.

Steven Wolk (1994) explica que la responsabilidad de las escuelas y los maestros no es solo preparar a los alumnos para la vida sino simular la vida. Con las habilidades que mencionó Hertzog (2007), los alumnos tienen más oportunidades de éxito. Entonces la escuela debe facilitar el ambiente de una sociedad democrática. Wolk (1994) sugiere que los alumnos decidan cómo será su proyecto y que los maestros se preparen el tiempo necesario para experimentar con los proyectos. También explica que el aprendizaje a través de los proyectos sirve como una vía para cada estudiante y la experiencia de éxito que les da la motivación intrínseca. El uso de proyectos en el aprendizaje apela inteligencias múltiples, igual que las actividades diarias de la vida. Cuando los maestros dan a los alumnos oportunidades de hacer actividades, estos pueden aprender a través de la experiencia de manipular la materia y tienen un sentido de comunidad. Hertzog (2007) explica que cuando los alumnos tienen la oportunidad de examinar sus intereses, investigar por mucho tiempo un tema y promover el aprendizaje dirigido e iniciado por sí

mismos alcanzan las habilidades de autodescubrimiento. Este tipo de aprendizaje viene del uso de los proyectos en el currículo.

En nuestra sociedad y con un sistema tradicional de educación es difícil cambiar la manera en cómo los maestros enseñan la materia a los alumnos. Los maestros siguen un ritmo que no concuerda con todas las necesidades de todos los estudiantes. Petrosino (2004) explica que el aprendizaje basado en indagación es difícil de implementar en las escuelas tradicionales. Él confirma que las escuelas utilizan actividades de interacción e indagación pero, sin reglas y objetivos las actividades continúan siendo actividades de ejercicio y práctica que más bien parecen ejercicios de repetición. Estos tipos de actividades no promueven las habilidades de pensar, manipular y aplicar la información nueva. La meta del aprendizaje basado en los proyectos es dar a los alumnos las experiencias que promuevan el interés intrínseco y la motivación. Además se debe remarcar el esfuerzo de los estudiantes y desafiarlos a utilizar su potencial completo. Hertzog (2007) sugiere que el proceso de indagación funciona al presentar a los alumnos un desafío y los anima a trabajar en sus áreas de interés y descubrir nuevas áreas de interés. Luego los maestros pueden ver la solidez educativa de los alumnos en vez de sus debilidades, Hertzog (2007) también explica que cuando los alumnos se involucran en las actividades hay más participación en el trabajo. Entonces la importancia de conectar el aprendizaje basado en proyectos con la teoría de la actividad es muy fuerte porque los planes de los proyectos siguen un sistema de proceso como lo de la TA. Con una infraestructura para los proyectos, la enseñanza y el aprendizaje podrían tener más éxito tratándose de usar esa infraestructura en el aprendizaje basado en proyectos.

La teoría de actividad es una infraestructura esencial para el aprendizaje basado en los proyectos porque se puede utilizar los seis elementos del triángulo en los proyectos. Para utilizar los proyectos en la enseñanza y el aprendizaje es necesario empezar con las herramientas necesarias para hacer el proyecto.

3.3. Las herramientas

Las herramientas varían dependiendo del proyecto, pero la herramienta más importante es la habilidad de comunicarse, o sea la lengua.; si los equipos no pueden comunicarse, no llegan a un consenso de organización para el proyecto. En una investigación de Petrosino (2004) los alumnos de una clase de matemáticas usaron las computadoras, un programa de software y el equipo de telecomunicación para completar sus investigaciones de astronomía. Los alumnos realizaron una unidad de aprendizaje de tecnología y matemáticas basada en los proyectos. Según Toolin (2004), los maestros de un estudio utilizaron tecnología y productos durante una unidad para dirigir el producto final original de los alumnos. Las herramientas tienen un papel en la actividad de hacer el proyecto o un papel en la enseñanza antes de que los alumnos hagan el proyecto. Polman (2004) confirma que las herramientas empiezan con la lengua. Él explica que los diálogos, las prácticas y las ideas no pertenecen solo a una persona sino son una combinación de voces e ideas compartidas. Con la herramienta de la lengua los participantes –los alumnos– pueden alcanzar un nivel más alto de consciencia y pueden cambiar su ambiente por las actividades que hacen en grupos, el cambio ocurre porque las ideas cambian las acciones de las personas cuando completan la actividad. La categoría de las herramientas es una parte importante en el uso del triángulo de la teoría

de la actividad, pero no puede funcionar sin el resto de las partes. La característica siguiente es el participante.

3.4 El participante

Normalmente el participante toma la forma de un grupo pero puede ser individual dependiendo del proyecto. Los participantes son los alumnos que hacen las actividades y las acciones para la investigación y culminación del proyecto. A veces el maestro puede servir como participante de una actividad, como el guía o parte de la experiencia de aprender. Los otros participantes se hacen miembros de la comunidad, lo cual será discutido en otra sección. Los participantes deben saber las reglas de su participación en el proyecto, las cuales guían a los alumnos en su trabajo.

3.5 Las reglas

Las herramientas tienen un papel en la acción necesaria de hacer un proyecto, los participantes hacen las actividades y las reglas guían a los alumnos en las acciones necesarias para terminar el proyecto. Polman (2004) explica que, en la enseñanza basada en problemas o de indagación, el diseño de la unidad se enfoca en una serie de pasos que van incrementándose. Los alumnos requieren que se les presente la información o las instrucciones en pasos para cumplir el proyecto. Si no se les da paso a paso, la recepción de tanta información a la vez puede agobiarlos. Con un esquema cronológico, los alumnos pueden enfocarse en una sección, una por una. Polman (2004) ofrece el ejemplo de un proyecto de escritura en el que los alumnos completan el ensayo por partes con algunos pasos resumidos antes. Es decir, que es importante crear un borrador o un esquema antes de que puedan escribir el ensayo completo.

Las reglas definen cómo se va a participar en una actividad. Si los alumnos hacen una simulación, las reglas pueden servir de guía para cada participante. También los alumnos tienen la responsabilidad de investigar temas específicos o hacer acciones específicas. Esta idea concuerda con la división de trabajo que será discutida más adelante. Cook (2009) provee un ejemplo de reglas para un proyecto de grupos. Los alumnos de una clase de biología investigaron y recogieron datos del campo de médico para crear un modelo y producir un informe de algunas enfermedades. Los alumnos tuvieron opciones de presentar su información en forma de carta, folleto, PowerPoint, cartel o anuncio de televisión. En el caso del estudio de un maestro experto, Petrosino (2004) analiza a los maestros para entender mejor la enseñanza en su propio ambiente. La meta era mirar críticamente el papel de la tecnología y el conocimiento de los maestros. Las reglas se formaron de una infraestructura que se llama *How People Learn*, creada por el Consejo de investigación nacional; también esta infraestructura utilizó cuatro partes, las cuales se discuten en las secciones siguientes. Hubo quince observaciones de los maestros en cinco semanas. Los observadores apuntaban las acciones del maestro y de los alumnos, el diálogo del aula y las evaluaciones formales e informales. Esta infraestructura configura las reglas de este estudio de maestros. No solo los alumnos tienen un grupo de reglas sino también los maestros tienen su propio papel dentro de las actividades.

Un proceso muy común, especialmente en una clase de L2, es la pre-escritura. Los estudiantes crean un esquema de trabajo antes del trabajo. Según Wolk (1994), los alumnos tienen que escribir su plan y el maestro tiene que aprobarlo antes del inicio del proyecto. Esta regla obliga a los alumnos a pensar cuidadosamente en todos los pasos

del proyecto. El trabajo de los alumnos en el estudio de Wolk (1994) demuestra que ellos tienen que incluir preguntas del tema, recursos posibles e indicar cómo van a probar que han aprendido, las fechas de su investigación y cuándo van a presentar el proyecto completo a sus compañeros de clase. Después de cumplir todos los pasos del proyecto, los alumnos se enfocan en una autorreflexión de su trabajo que sirve como una herramienta para pensar cognitivamente sobre su aprendizaje. Sin las reglas, los alumnos no tienen una indicación de lo que deben hacer durante su aprendizaje. Los maestros tienen la gran responsabilidad de guiar a los alumnos en cómo hacer los proyectos, en cómo enfocarse en una actividad específica y en cómo llegar a los resultados deseados. Los maestros tienen un papel importante no solo en el aprendizaje de los alumnos sino también dentro del sistema de la actividad. Su papel es parte de la comunidad interactiva del sistema, lo cual es el próximo elemento del triángulo de la TA.

3.6 Las comunidades

Swain et al (2010) describen las comunidades como las comunidades de práctica dentro de las cuales se da el proceso del aprendizaje durante la participación en una comunidad como la del aula de forma gradual. Sin embargo, como se discutió en el capítulo dos, las comunidades no solo existen en las aulas sino también se extienden a la escuela, a la comunidad de su propia ciudad y luego a la sociedad global.

Se piensa en la comunidad, fuera del aula, como un ambiente para aprender el contenido a través de la práctica. Desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos, las comunidades sirven este propósito. Según Cook (2009), durante unas tareas complejas los alumnos recibieron la oportunidad de resolver problemas auténticos durante la interacción. Esta interacción se realiza con más ánimo cuando los miembros

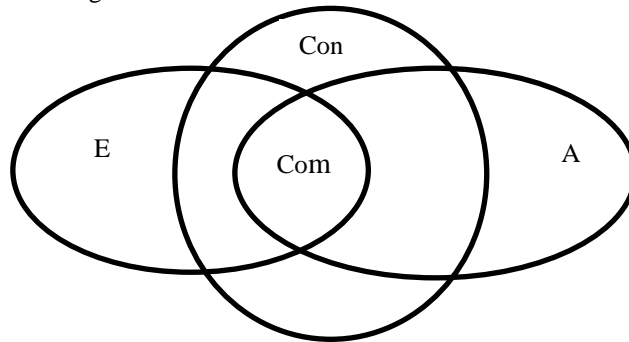
de una clase discuten ideas, debaten puntos de vista y ofrecen críticas de los trabajos de los demás. En este escenario los alumnos progresan durante este tipo de interacción. En su estudio, Cook (2009) discute el papel de comunidad cuando los alumnos trabajan en un proyecto para informar al público de los riesgos de unas bacterias y el efecto de las medicinas. A través de las actividades del proyecto, los alumnos tienen la oportunidad de decidir acerca de la legislación que les permite tomar una posición como científicos o granjeros y los alumnos empiezan a pensar en los efectos de la sociedad por su perspectiva de ser parte de una comunidad mayor. Van asimismo a compartir sus descubrimientos por medio de comunicación utilizando tecnología.

Hay personas de la comunidad cercana que también pueden ayudar a los alumnos en sus esfuerzos de aprender algo que afecta a esa comunidad. Hertzog (2007) explica que en su estudio los alumnos trabajaron con los biólogos en la comunidad fuera del aula. Los alumnos participaron en un trabajo de campo en unos estanques alrededor de la universidad local en la cual los biólogos actuaron como guías. Los alumnos tuvieron la experiencia de interactuar con la vida natural de los estanques y aprender de los animales. Esta práctica les da a los alumnos no solo una conexión a su comunidad sino también al tema de su aprendizaje. Después de esta experiencia, los alumnos enviaron cartas de agradecimiento a los biólogos. Hertzog (2007) notó que los alumnos estaban motivados para escribir sobre sus experiencias dentro de la comunidad.

Petrosino (2004) también ha escrito acerca de la comunidad como una herramienta del aprendizaje y discute el programa *How People Learn: Brain, Mind, Experience* como una reforma educativa. Explica que existen cuatro infraestructuras que no son exclusivas sino que son parte de otro sistema (véase diagrama 3.1). Las cuatro

son: centradas en el conocimiento (Con), centradas en el aprendiz (A), centradas en la evaluación (E) y centradas en la comunidad (Com).

Diagrama 3.1. Un diagrama Venn de las cuatro infraestructuras ofrecidas por Petrosino (2004)



Según Petrosino (2004), los ambientes de aprendizaje centrados en la comunidad ofrecen una conexión entre las escuelas y la comunidad más amplia que incluye las casas, los programas extraescolares y los expertos de su propio campo. Cuando se involucran en un sistema de actividad a través de proyectos, es importante pensar en los efectos sobre la comunidad y la sociedad. Debería haber más investigación acerca del papel de las cuatro infraestructuras para saber bien cómo funcionan en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la TA.

En cuanto a la comunidad y ABP, Toolin (2004) explora la importancia de la colaboración entre los alumnos en su comunidad del aula y en la comunidad fuera de las escuelas. Explica que la motivación de los alumnos se incrementa cuando se involucran en el ABP. En su clase de ciencias los alumnos expanden la comunidad a través del uso de la tecnología. En este estudio los maestros colaboran para mejorar el currículo de las ciencias y para incluir la interacción entre los alumnos y también la comunidad de expertos, esta comunidad existe para facilitar el desarrollo de un currículo nuevo. Se

prueba de nuevo que no solo los alumnos se benefician del uso de un sistema de actividad cuando el foco es el ABP.

Según Wolk (1994) un resultado eficaz del ABP es la creación de un ambiente que promueve la colaboración dentro del aula; una comunidad de aprendizaje. Él explica que cuando los alumnos están trabajando con fluidez la interacción es un producto del uso del ABP. Wolk (1994) ilustra que cuando una comunidad se enfoca tanto en los trabajos a veces hay estrés moral, lo cual se combate a través de una discusión. Ilustra también que cuando su trabajo tiene un propósito los problemas de disciplina en cuanto al comportamiento casi no existen. El papel de un maestro en la comunidad del aula es el de guía. El maestro tiene la responsabilidad de ser parte de la interacción al escuchar, mirar, preguntar, sugerir, desafiar o prestar ayuda,. En cuanto al ABP, es importante explorar la división de estos tipos de trabajos dentro del aula y de los proyectos. La sección siguiente se enfoca en la división de trabajo en cuanto al TA y ABP.

3.7 La división de trabajo

Durante un sistema de actividad, normalmente con más de un participante se presenta la necesidad de tener una división de trabajo. Según Blunden (2010), la división incluye algunos elementos entre los participantes y la comunidad involucrada: (1) la cooperación es el acto de dividir el trabajo hacia un objetivo compartido; (2) las relaciones iguales y (3) las relaciones consensuales sin una crítica mutua orativa; (4) un intercambio de ideas que representa una colaboración de los proyectos y (5) los premios externos e internos para motivar el proyecto.

El concepto principal de este elemento de la TA es la división del trabajo entre todos los participantes y la comunidad para que todos tengan un papel en la actividad, en

este caso los proyectos. En el estudio de Petrosino (2004) se divide el trabajo en partes: las entrevistas de los maestros, de los alumnos y de los colegas, los correos electrónicos entre los participantes de la comunidad, los apuntes de la experiencia en el campo, el diseño del currículo y la preparación de los materiales para entrenar a los maestros en el estudio. Los alumnos del estudio tienen su propia división de trabajo también según su proyecto relacionado a la astronomía. Un alumno toma el papel de ponerse en contacto con los profesores de la universidad, otros trabajan en la clase y otros comparten los resultados del proyecto.

Prince y Fedler (2007) discuten la división de la interacción, la resolución de los problemas, la indagación, la interacción y los proyectos. En realidad persiguen la misma meta, pero hay una división de sus objetivos en cuanto al aprendizaje. Ellos explican que los proyectos normalmente son hechos en grupos que incluyen las tres divisiones para llegar a la meta de la actividad. A continuación se explica el objeto o el objetivo del sistema de actividad y su papel en el ABP.

3.8 El objeto o el objetivo

La definición de un objeto o un objetivo dentro de un sistema de actividad puede cambiar dependiendo del contexto de la actividad. Según Blunden (2010), el objeto de la actividad puede ser algo físico que representa un producto de las acciones, como el cultivo de los granjeros. Sin embargo, un objeto (un objetivo) abstracto puede ser monetario como las pretensiones de vender el cultivo. Es decir que el objeto puede representar un objetivo y es la meta de la actividad hecha por los participantes.

En cuanto al ABP, los objetos y los objetivos toman formas diferentes, dependiendo de la actividad y el proyecto. Hertzog (2007) describe los objetivos de su

estudio como las experiencias educativas para los alumnos que son centradas en los alumnos y se involucran en el mejoramiento de las destrezas de pensar y resolver problemas. También explora la idea de que este tipo de aprendizaje ilumina las áreas de solidez de los alumnos y les da desafíos para alcanzar su potencial completo. El objeto para los alumnos en este sistema de actividad fue el plantar habichuelas para aprender más del ciclo de vida.

Petrosino (2004) explica que la idea del aprendizaje de indagación como una práctica es una representación de un objetivo que las escuelas tradicionales no siguen normalmente. Sin embargo, con programas que ofrecen ABP el objetivo debe ser definido aunque las tareas no se parecen a la práctica por repetición, es decir que los alumnos no solo repiten la materia aprendida por el hábito de repetirla. El objetivo muestra las experiencias de los participantes para mejorar sus destrezas y habilidades. El objetivo para los alumnos fue el uso de vocabulario nuevo e información obtenida de sus experimentos e investigaciones. Petrosino (2004) discute que la idea inicial del curso fue enfocarse en el uso de las herramientas auténticas, instrumentos y procedimientos para contestar preguntas de astronomía, computadoras y física a través del ABP.

El objetivo de la actividad comienza con una necesidad de los seres humanos. Se ha visto en los capítulos anteriores que esas necesidades oscilan entre las necesidades biológicas, históricas o culturales. El desarrollo del aprendizaje es una necesidad de la comunidad. Wolk (1994) explora el propósito del ABP como la necesidad de prepararse para la vida después de la escuela. El objetivo del ABP es eso, darles a los alumnos un ambiente que imita la vida actual. Wolk está de acuerdo con John Dewey cuando dijo que “a school should not only prepare one for life, but be life itself” (42). La TA y ABP

preparan a los alumnos para lo que vayan a enfrentar después de la graduación del colegio o de la universidad. Cuando tienen las oportunidades y experiencias de aprender con una práctica a través de estas dos plataformas de aprender, logran los resultados deseados.

3.9 Los resultados

Los resultados de un sistema de actividad no siempre son claros ni distintos, tampoco son la meta explícita de la actividad sino que son los frutos del trabajo; sin embargo, la meta es el producto del ABP, el resultado tal vez no puede ser visto inmediatamente. En el caso de L2 los resultados deben ser una comprensión mejor de cómo utilizar la lengua o comunicarse mejor en la lengua. Estos resultados no afectan la vida de los alumnos de inmediato, pero los cambios se presentan en su vida diaria. En el ejemplo de Swain et al (2010), el resultado del alumno fue obtener mejores relaciones de lugar de trabajo. Este tipo de resultado es abstracto y depende de la actitud y percepción hacia el ambiente.

Los resultados de TA y ABP toman una forma cognitiva también. Los alumnos pueden desarrollar habilidades de pensar críticamente y poner más herramientas dentro de su bolsa de destrezas. Además, los alumnos tienen la oportunidad de aprender cómo funcionan ellos mismos en una comunidad, lo cual es una destreza muy importante. En la vida los seres humanos tienen que saber bien cómo funcionar dentro de la sociedad.

Según Wolk (1994), los alumnos expresaron que los proyectos fueron su parte favorita del aprendizaje porque tuvieron la oportunidad de hacer sus propias decisiones sobre qué aprender. Fuera de las habilidades de elegir qué actividades y proyectos hacer, los alumnos tuvieron la oportunidad de ser creativos en su propio aprendizaje. La TA y

ABP tienen la habilidad de transformar a los seres humanos en expertos en comunicarse, crear, pensar racionalmente y comportarse con respeto en una sociedad global. Los seres humanos con las cualidades mencionadas tienen la obligación de cambiar el mundo y no pueden hacerlo sin la habilidad o la necesidad de interactuar con otros seres humanos.

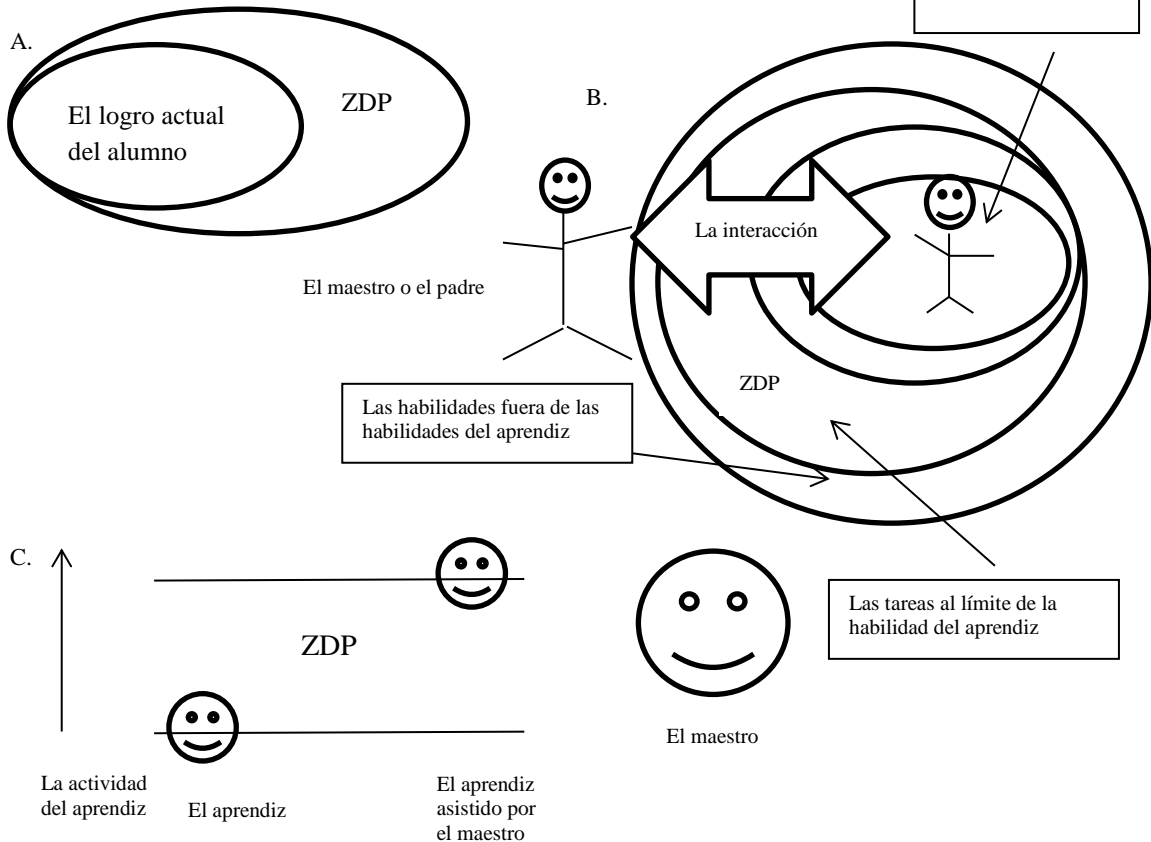
3.10 El papel de la interacción en las aulas de TA y ABP

No se puede enseñar a los alumnos sin la interacción, tampoco se puede utilizar la TA ni el ABP sin la interacción en algún nivel. Las dos plataformas involucran la habilidad y la necesidad de interactuar y esta interacción promueve el desarrollo de los seres humanos. En cuanto a la L2, los alumnos interactúan con su maestro y sus compañeros mientras utilizan la L2.

Existe un cambio en la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. Durante muchos años hubo estudios para encontrar el mejor método de enseñar el español en las escuelas secundarias y en las universidades. El movimiento en particular era un movimiento hacia la interacción en el aula. Según la teoría sociocultural, la interacción donde los participantes usan la lengua para medir una actividad es la más importante para llegar a un nivel más alto en el conocimiento de una persona, o grupo de personas. Este nivel se llama la zona de desarrollo próximo. El fundador de este campo de pensamiento se llamaba Lev Vygotsky, un psicólogo ruso, quien también fue el fundador de la teoría sociocultural. Una idea principal es que los aprendices tienen que interactuar con otras personas para adquirir la información desconocida y luego lleguen a un nivel más alto de desarrollo cognitivo y, en cuanto a las segundas lenguas, el desarrollo lingüístico. Los siguientes diagramas muestran el movimiento a través del

nivel básico a la ZDP desde la zona básica hasta el ZPD por medio de la interacción de otros (véase el diagrama 3.2).

Diagrama 3.2: Los visuales de la zona de desarrollo próximo:

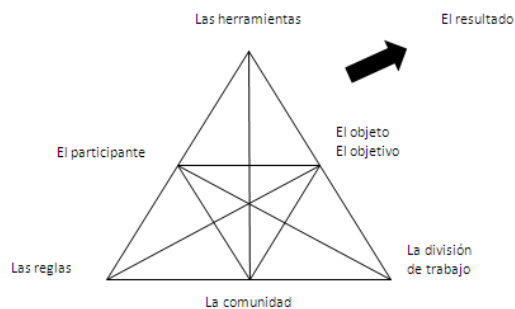


Con la amplificación de la idea de interacción aparece la teoría de actividad.

Como ya se vio, la TA fue creada por Vygotsky y sus aprendices; A.N. Leontiev y luego Engeström del mismo campo. Según Wen (2008), Leontiev explicó la teoría como la acción de realizar actividades con la motivación de una necesidad biológica o cultural (p. 19). En el aprendizaje de L2, los aprendices tienen la motivación de aprender más de una cultura porque quieren un trabajo mejor o quieren viajar a un país donde se habla la lengua meta, por eso buscan oportunidades de hacer actividades en la lengua meta. En el

caso de las clases de L2 de los colegios, los aprendices tienen un requisito para graduarse. Entonces el trabajo de los maestros es más difícil cuando éste es el motivo de aprender la lengua y cultura. Sin embargo, hay aprendices de L2 que tiene la motivación de aprender la L2 porque les gusta estudiarla. Los maestros tienen que darles a los aprendices las oportunidades de trabajar a través de la interacción para llevarlos a su nivel de ZDP. Se puede hacer eso con el uso de la teoría de actividad y el aprendizaje basado en proyectos. El uso del triángulo de la teoría es muy importante ya que todas las partes del triángulo funcionan conjuntamente con la meta de lograr los resultados esperados. A continuación se repite el triángulo que muestra todas las partes del triángulo y cómo funcionan como un equipo (véase diagrama 3.3).

Diagrama 3.3: El triángulo de la teoría de actividad



3.11 La interacción en cuanto a la adquisición de una segunda lengua

La adquisición de una segunda lengua es un campo complicado y hay muchas teorías y métodos usados para definir cómo aprendemos la L2. Esta sección se enfoca en la teoría de actividad con las acciones del aprendizaje en cuanto a la adquisición e interacción.

Para acentuar el concepto de alcanzar un nivel más alto de la ZDP se enfoca el uso de la interacción para promover el uso de la L2 a niveles más altos. Long and Porter (1985) mencionan cinco argumentos para usar el trabajo de grupos en el aprendizaje de la L2: 1. El uso de grupos aumenta las oportunidades de práctica en la lengua meta; 2. mejora la calidad del habla de los aprendices; 3. da la oportunidad de instrucción individual, 4. crea un clima positivo en el aula; y 5. La motivación de los aprendices aumenta por el uso de grupos. Los autores sugieren que cuando los aprendices de herencia y otros de no-herencia trabajan juntos tienen la habilidad de comunicarse más en la primera lengua que en la segunda lengua. Esa habla es beneficiosa porque los aprendices usan la metalingüística para comunicarse avanzando a un nivel más alto su ZDP. En vez de recibir la instrucción de la maestra, los estudiantes se involucran en la lengua sobre la lengua, y van a aprender. El maestro tiene oportunidad de instruir privadamente a cada grupo o pareja. Según Long y Porter (1985), en la clase tradicional el maestro se dirige a los estudiantes hablando por más de la mitad de la hora de clase. Ese tiempo no da a los alumnos la oportunidad de practicar la lengua. Entonces, el cambio del tipo de la enseñanza a través de la interacción entre grupos de alumnos, da más oportunidades de hablar en la lengua meta y aprender de los compañeros y de la maestra al mismo tiempo.

Vemos la importancia de la interacción entre los aprendices pero otros estudios muestran que hace falta la instrucción explícita. Toth, Wagner y Moranski (2012) explicaron que el conocimiento explícito es una herramienta para los alumnos cuando monitorizan y modifican el output de la lengua meta. Esta idea de conocimiento explícito concuerda con la teoría sociocultural porque los alumnos están conscientes de su

conocimiento y de cómo usar la gramática en las tareas. Los autores usan un sistema que se llama PACE (presentación, atención, construcción cooperativa y extensión) en la instrucción implícita, explícita y la interacción en grupos. Ortega (2009) explica que hay una tensión entre la instrucción implícita y la explícita, la deductiva e inductiva y la instrucción donde forma y significado son integrados y otra instrucción donde son separados. Por eso es importante tener una mezcla de instrucción (implícita y explícita) para que los alumnos puedan mejorar su nivel comunicativo en la segunda lengua. También es importante notar que la retroalimentación negativa es necesaria porque es una herramienta del aprendizaje y puede ser parte del triángulo de la teoría de actividad. A veces esta retroalimentación viene de los otros aprendices y a veces de la maestra. Adams (2007) sugirió que los aprendices en grupos se enfocaran en las formas durante la interacción y a través del uso de retroalimentación. Los aprendices se sienten más cómodos cuando reciben retroalimentación de sus compañeros en vez de la maestra ya que se ven al mismo nivel del aprendizaje.

Muchas veces el habla, la retroalimentación y las reformulaciones no se dan en la lengua meta sino sobre la lengua meta. Según un estudio de DiCamilla y Antón (2012) los aprendices de este nivel tienen un límite en sus habilidades de comunicarse en la lengua meta entonces es necesario utilizar la primera lengua (L1). Sin embargo, los aprendices aprenden de las formas y de los significados de la lengua meta. DiCamilla y Antón (2012) encontraron que los estudiantes usaron su L1 mucho para comprender la L2 y completar las tareas. La interacción fue dominada por la L1, pero a través de la interacción los aprendices llegaron a su nivel más alto de ZDP porque recibieron retroalimentación léxica, gramatical y morfológica. Además recibieron reformulaciones,

las cuales se definen como la guía por el interlocutor (en ese caso su compañero) para formar la L2 de manera correcta; el interlocutor repite la frase con la corrección (Véase ejemplo 1).

(1) Greg- “because I talked for a long time, I didn’t study.”

Interlocutor- “because you were talking for a long time?” (Ortega 2009, p. 72)

La teoría de actividad y el aprendizaje basado en proyectos sirve como una guía para los alumnos en su camino hacia la adquisición de una segunda lengua (ASL). En cuanto a la enseñanza, cada unidad tiene un proyecto con el cual los aprendices trabajan en grupos pequeños y la maestra puede darle a cada grupo instrucción privada. Ese proceso es mejor porque en clase muchas veces los estudiantes no prestan atención o están distraídos. Cuando están en grupos pequeños, su atención está enfocada en la actividad y en su proceso.

A través del uso de la teoría de actividad, los aprendices usarán actividades e interacción para llevarlos a un nivel más alto a su zona de desarrollo próximo. La interacción ayuda a recordar reglas, palabras, casos anteriores y aplicarlos al presente, a lo que existe en el momento. Cuando se interactúa con más gente en el mismo momento y cuando se hacen tareas o actividades, se crea un cambio más grande. Esto es cierto aun si algunos no hablan sino solo participan en la interacción como observadores. También los aprendices van a dividir su trabajo al resolver desafíos gramaticales y léxicos como los participantes del estudio de DiCamilla y Antón (2012). Cuando los aprendices están en un nivel novicio de la segunda lengua tienen que trabajar más duro para entender la lengua y sus funciones.

3.12 Las implicaciones pedagógicas

La meta de utilizar la TA es preparar a los alumnos para la siguiente etapa de la vida, para trabajar y funcionar globalmente, la cual cambia la sociedad mediante las interacciones sociales en las clases, por eso se ve gran valor en usar actividades en grupos. Los aprendices van a aprender no solo la lengua sino también cómo trabajar dentro de una comunidad pequeña, que es una característica que pueden llevarse al mundo real fuera de las paredes seguras de la escuela secundaria. Se puede ver la importancia de ser entes sociales –somos gente social– entonces se debe usar la interacción para promover la adquisición de la segunda lengua o cualquiera cosa que aprendamos. La lengua es una herramienta muy importante

Con el uso del triángulo de la teoría de actividad se puede conseguir más control del aprendizaje, se puede llegar a un nivel más alto en las zonas del propio desarrollo. Los alumnos dan y reciben retroalimentación durante la interacción y cuando la gente tiene que enseñar algo (reformulaciones) entonces se está aprendiendo. También los estudiantes tienen que usar la transferencia de la primera lengua para su beneficio. Durante la interacción, según Lantolf y Poehner (2010), los aprendices pueden estar en niveles diferentes en su zona, pero todavía pueden aprender de su compañero cuando llegan a un nivel más alto a través de la interacción y trabajan para la misma meta—la adquisición de la segunda lengua, las formas y significados. Si hay interacción entre maestra y estudiante pero el resto de los estudiantes está atento, estos también son parte de la interacción. La interacción viene en muchas formas y cada aprendiz llega a su propio nivel de conocimiento. Ellos participan en la interacción en grupos o parejas pero

luego consiguen más información y herramientas que pueden utilizar en el habla privada para mejorar su conocimiento del tema.

3.13 Conclusión

Los seres humanos son una especie que necesita la interacción, la herramienta más importante de la interacción es la lengua, la cual se usa para resolver problemas, crear nuevas tecnologías y hacer conexiones entre todos: la comunidad cercana y la sociedad mundial. Es importante ser social en la vida y, por ese aspecto social, se puede llegar a niveles más altos de consciencia.

Mediante conversaciones guiadas por la teoría de actividad cuando hay un motivo para hacer algo los aprendices tienen oportunidad de llegar a un nivel más alto en su conocimiento de la segunda lengua, las funciones y de las cualidades comunicativas si están expuestos a las tareas en acción.

Todavía no hay muchos estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos en las segundas lenguas, tampoco hay estudios representando la teoría de actividad en cuanto a la adquisición de las segundas lenguas. El estudio de Swain et al (2010) no representa el aprendizaje basado en proyectos, sin embargo, se enfoca en cómo afecta a los aprendices de una segunda lengua la teoría de actividad. El propósito de esta investigación es crear un método para enseñar las segundas lenguas utilizando los proyectos guiados por la teoría de actividad.

Este capítulo se enfocó en la TA y la conexión entre la ABP y la interacción necesaria para ser activos en el mundo global. Se discutió cómo los elementos de la TA funcionan en la educación. Primero, se observaron las perspectivas de los alumnos y su motivación de aprender, cómo esto afecta su aprendizaje y cómo se puede cambiar el

ambiente del aula para promover el éxito. Se trató de conectar la TA con el aprendizaje basado en proyectos explorando los elementos y cómo fueron aplicados al ABP en varios tipos de aulas y currículos. Se enfocó en la interacción como una herramienta muy importante en las aulas y se examinó la interacción en cuanto al uso de TA y de ABP. El capítulo siguiente trata de un modelo de aplicación para la TA y el ABP combinados y provee un ejemplo de proyecto en un aula de español guiado por la teoría de actividad.

Capítulo 4: Una unidad didáctica para la enseñanza del ABP guiada por la TA

4.1 Introducción

En los capítulos anteriores se exploraron los temas de la psicología educativa en cuanto al desarrollo del aprendizaje y las etapas de desarrollo. Las teorías del aprendizaje se enfocan en la cognición y el comportamiento durante las etapas de desarrollo y el aprendizaje. Se examinaron estas teorías en cuanto al aprendizaje de las segundas lenguas, los conceptos, la solución a posibles problemas y según los procesos cognitivos a niveles altos. También se estudió la teoría de actividad (TA) dentro del aprendizaje basado en los proyectos (ABP). Se hizo notar que, aunque se explica la teoría de actividad en cuanto a la psicología educativa, la adquisición de la segunda lengua y el aprendizaje basado en proyectos, no se ve un modelo de la TA con el ABP en cuanto a la L2. Todavía se siguen buscando métodos para producir gente que puede comunicarse globalmente. Se ha dicho que la mejor manera de aprender a comunicarse en una segunda lengua es a través de la inmersión, sin embargo, en la enseñanza tradicional, muchos alumnos entran en las aulas de los Estados Unidos, se sientan por cincuenta minutos y escuchan al maestro, toman apuntes o hacen ejercicios de vocabulario o de gramática sin la oportunidad de comunicarse en la lengua meta.

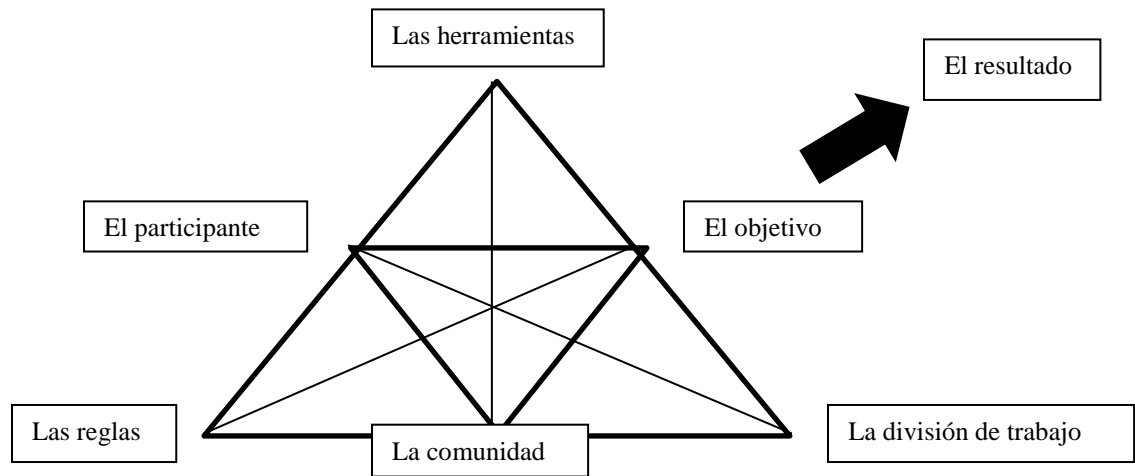
En este capítulo se explora el uso de la TA en cuanto al ABP, dando un ejemplo de un proyecto guiado por la TA. El maestro tiene la responsabilidad de darles a sus estudiantes la oportunidad de inmersión en el aula para lograr un nivel más alto de comunicación en la L2. Los alumnos tienen la responsabilidad de participar en actividades y acciones dentro y fuera del aula para lograr un nivel más alto de comunicación en la L2 en la comunidad local y global. La interacción en el aula de L2 es

la clave para implementar la teoría de actividad y para llegar a un nivel más alto de pensamiento crítico. Este capítulo presenta una unidad didáctica enfocada en las aplicaciones de la teoría de la actividad en la enseñanza de español mediante proyectos, el proyecto se enfoca en el nivel bajo/intermedio de la secundaria y también demuestra y aplica una nueva manera de enseñar la L2.

4.2 La teoría de actividad

El principio central de la teoría de actividad es que a través de actividades la gente alcanza un nivel más alto de conciencia puesto que el proceso del trabajo es automático y empieza a comunicarse naturalmente en la L2. Hay seis elementos de la teoría que tienen que trabajar a la vez para obtener el producto final. Estas seis partes se representan en el triángulo el cual está basado en la teoría (véase diagrama 4.1). Por ejemplo, si se explora la actividad de coser un vestido, el producto final será el conocimiento de coser. Las partes del triángulo que colaboran serán el participante-el sastre, las reglas-el diseño del vestido, la comunidad-los sastres expertos de sastres, las herramientas-la máquina de coser, los tejidos, y los materiales necesarios para coser, la división de trabajo- puede ser los trabajos en pasos, y el objetivo- el vestido hecho. Es importante destacar que todas partes del triángulo se afectan unas a otras, una parte no puede existir sin la otra. Se puede aplicar esta teoría al aprendizaje de la segunda lengua en cuanto al aprendizaje basado en los proyectos.

Diagrama 4.1- el triángulo de la teoría de actividad

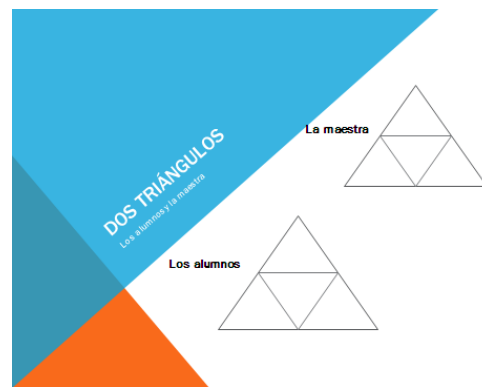


4.3 El proyecto- Los infomerciales

Este proyecto se enfoca en la creación de un video en la segunda lengua. La meta es comunicativa y es necesario un plan en que los alumnos estén haciendo una actividad donde aprendan la segunda lengua a través de los elementos del triángulo de la teoría de actividad. El plan empieza con un desarrollo de pasos que los alumnos deben cumplir y que se enfoca en el vocabulario de los mercados, la ropa, los recuerdos y la gramática de los verbos en el pretérito y las expresiones para decir cuánto tiempo ha pasado. Los alumnos deben seguir los pasos y trabajar en el tiempo designado para hacer un video de calidad.

Se desarrolla un plan usando los elementos del triángulo de la teoría de actividad: el sujeto, las reglas, la comunidad, la división del trabajo, el artefacto y el objeto para alcanzar el producto final. Esos elementos tienen un papel en el proyecto para los alumnos, así como en los proyectos. En este proyecto funcionan dos triángulos simultáneamente: uno para los alumnos y otro para el maestro de la clase (véase diagrama 4.2).

Diagrama 4.2- Los dos triángulos de la investigación



Los siete pasos necesarios para cumplir el proyecto son:

1. Explicación del proyecto
2. Ejemplos de infomerciales
3. Práctica de hacer infomerciales improvisados
4. Escribir los guiones
5. Grabar los videos
6. Editar los videos
7. Escribir los testimonios

Todos los pasos son importantes, pero la explicación del proyecto es la base de la actividad. Es importante darles un esquema de los objetivos de los infomerciales en la forma de dos rúbricas bien diseñadas (véase ejemplos A y B).

La meta es escribir, grabar y editar un infomercial de un producto nuevo usando el vocabulario del mercado, de ropa y de diseños o de materiales- por ejemplo unos pantalones rojos de cuero. Los infomerciales deben ser creativos, originales y deben utilizar la L2.

EJEMPLO A

Información sobre su infomercial:

- De 2-3 minutos
- En español
- Incluir el vocabulario de U3L1 y/o U3L2
- Ser cómico
- Estar en la página de grupo **Español 4CP- Infomerciales** en Facebook

Rúbrica

	20 puntos	10 puntos	5 puntos
Content	You have fully described the product to be sold using adjectives, and mostly present tense verbs.	You have somewhat described what you are presenting.	You have not described the product to be presented.
Communication	Most of your descriptions are clear and easily understood.	Some of your descriptions are clear and can be somewhat understood.	You do not make your descriptions very clear or easily understood.
Accuracy	Word choice, pronunciation and grammatical structure are used well with very few errors and the presentation expresses some fluency in language.	Word choice, pronunciation and grammatical structure are used somewhat well with some errors and the presentation expresses little fluency in language.	Word choice, pronunciation and grammatical structure are not used well and the presentation expresses no fluency in language.
Creativity	Presenters use a high-level of spontaneity, specific props are used to enhance presentation and the presenters use costume to make the presentation look authentic.	Spontaneity is average, some props are used, costume is average and overall the presentation is mediocre.	No spontaneity, few to none props are used, costuming was not considered and the overall presentation is poor.
Teamwork	All group members have a speaking role, the presentation is conversational, and the team has reached a consensus.	Most group members have a speaking role, presentation has some pauses and lacks conversation, the team somewhat reached a consensus.	Very few members took an active role in speaking, the presentation seemed awkward, and the team did not seem to work together at all.

EJEMPLO B

Rúbrica para los testimonios- NOTA INDIVIDUAL

	10 puntos	5 puntos	3 puntos
Communication	Testimonials are written in SPANISH , use the preterit tense and express either a satisfaction or dissatisfaction with the product being promoted in the infomercials.	Testimonials are mostly written in SPANISH , somewhat use the preterit tense and express some satisfaction or dissatisfaction with the product being promoted in the infomercials.	Testimonials are written in SPANGLISH , do not use the preterit tense, and express neither a satisfaction nor dissatisfaction with the product.
Accuracy	Very few mistakes are made using preterit tense verbs, the expression for how long ago something occurred and current and past vocabulary.	Some mistakes are made using the preterit tense, the expression for how long ago something occurred and current and past vocabulary.	Many mistakes are made using the preterit tense, the expression for how long ago something occurred and current and past vocabulary.
Quantity	All 13 (not including your own) infomercials have at least 2-3 sentences describing past use of the product being promoted.	Some of the infomercials have at least 2-3 sentences describing past use of the product being promoted.	A low number of testimonials are written describing the product being promoted.

Para darles una idea del objetivo, se muestra una variedad de infomerciales para que vean ejemplos. Se habla mucho de los elementos de un infomercial: el entusiasmo, el humor, los gráficos, el precio y el número o sitio para contactarse para comprar el producto (véase ejemplo C).

EJEMPLO C

¿Qué es un infomercial?

Elementos de un infomercial

Elementos ↓	Descripción ↓

Después de hablar de los elementos de infomerciales, se practica cómo hacer infomerciales improvisados. En la clase hay una caja llena de varios objetos: un teléfono, un guante, un cepillo de dientes grande, una toalla, una prenda de ropa y un borrador. Los alumnos tienen que escoger algo y tienen un minuto para preparar y hacer un infomercial improvisado frente a la clase para practicar los elementos que se han mencionado anteriormente.

Luego es necesario darles a los alumnos dos días para planear su producto y escribir los guiones para su infomercial. Es bueno obligarles a rellenar una hoja de planificación para que puedan escoger y crear su producto y planear lo que van a hacer (véase ejemplos D1 y D2). Los alumnos se benefician de los consejos durante el tiempo de planificación y escritura.

EJEMPLO D-1

Miembros del grupo _____

Los papeles del grupo: (todos van a ser responsables de más de un papel) **NO DEN** limitaciones a los papeles escogidos; recuerden que todos son responsables del producto final.

- a. Líder- La persona que va a ser el/la representante del grupo.
 - a. _____
- b. Editor del guion- la persona que leerá el guion antes de entregarlo.
 - a. _____
- c. Actores- dos o tres personas que promocionan el producto en el infomercial
 - a. _____
- d. Camarógrafo- la persona que grabará las escenas
 - a. _____
- e. Los accesorios y trajes – la persona responsable de obtener todo el material necesario en la grabación del infomercial
 - a. _____
- f. El escritor- la persona responsable de escribir la primera página, la página de créditos y otras líneas escritas en el infomercial
 - a. _____
- g. El editor de grabación- la(s) persona(s) responsable(s) de la edición final para la grabación
 - a. _____
- h. Poster- la persona responsable de dejar la copia final del video y ponerlo en la página del grupo para Facebook
 - a. _____

EJEMPLO D-2

Esquema del infomercial

- A. Introducción
 - a. ¿Qué es el producto?
 - i. _____
 - b. ¿Qué hace el producto?
 - i. _____
 - c. ¿Por qué es importante tenerlo?
 - i. _____
- B. Cuerpo
 - a. ¿Cómo va a demostrarlo?
 - i. _____
 - b. ¿Qué cosas cómicas va a incluir?
 - i. _____
 - c. ¿Cuánto cobra por el producto?
 - i. _____
 - d. ¿Dónde puede comprar el producto?
 - i. _____
- C. Conclusión
 - a. ¿Qué es el producto?

- i.
- b. ¿Qué hace el producto?
- i.
- c. ¿Por qué es importante tenerlo?
- i.
- d. ¿Cuánto cuesta?
- i.
- e. ¿Dónde se vende?
- i. —

Los alumnos necesitan tiempo para grabar los videos fuera de la clase. Es mejor darles un fin de semana de grabación y más tiempo de editar en el laboratorio. Después de escribir los guiones, tienen dos o tres días para grabar los segmentos de su infomercial para traerlo el primer día en el laboratorio, editarlos y hacer un producto final. El programa de editar los segmentos de video es iMovie, los alumnos pasan algunos días combinando los segmentos de video para crear un infomercial completo para compartir con sus compañeros.

El tiempo de editar los videos es tres días en el laboratorio utilizando el programa de iMovie y poniéndolos en la página web, dedicada a los infomerciales. Durante el tiempo en el laboratorio tienen que poner sus videos organizados como un infomercial usando los elementos mencionados anteriormente, incluyendo unas páginas extras: la carátula, la página citada y otras líneas escritas en el infomercial. Para los productos finales reciben una nota de grupo.

Después de grabar y editar sus infomerciales, practican escribiendo los testimonios, los cuales son partes de su nota individual. El paso siete del proyecto requiere que los alumnos miren los infomerciales de sus compañeros y escriban unos testimonios de clientes como si fueran clientes que ha utilizado el producto. Primero, se habla de los pasos necesarios para escribir un testimonio y luego se practica el texto para un anuncio de botas (véase ejemplos E-1 y E-2). El enfoque gramatical de los

testimonios de clientes es la expresión de “hace + el periodo de tiempo + que + el verbo en el pretérito.” Tienen que escribir un testimonio por cada infomercial de los estudiantes de dos clases y reciben una nota individual en esta parte del proyecto.

EJEMPLO E-1

Los pasos para escribir un testimonio.

	Descripción	Ejemplo
Paso uno		
Paso dos		
Paso tres		
Paso cuatro		
Paso cinco		

EJEMPLO E-2



Las Botas de Vaqueros- Estas botas son muy únicas. Son de cuero y vienen en color rosado y azul o verde y anaranjado. Las botas son de Puerto Rico y son muy modernas. Las botas son muy baratas solo cuestan \$50USD cada bota, el par cuesta \$120USD. Si llama en los próximos veinte minutos recibirá un sombrero morado gratis. ¡Llame a 888-BOTAS BONITAS hoy!

Testimonio aquí

4.4 Los elementos de TA

Se ha visto cómo conectan los proyectos a la teoría de actividad en capítulo 3, en esta sección se explica cómo conecta el proyecto de infomerciales con los elementos de la TA.

EL PARTICIPANTE

Los alumnos

Después de la planificación, el papel de los alumnos es hacer el proyecto siguiendo las reglas, en pasos, hechas por el maestro. Tienen que usar las herramientas dadas por el maestro. La tecnología tiene un papel importante en el proyecto para alcanzar el producto final y los alumnos trabajaban en grupos de tres o cuatro para lograr el producto final.

El maestro

La actividad que hace el maestro es por partes también: la planificación y la dirección de la actividad para los alumnos. La herramienta más importante para el maestro es la comunicación de las reglas y los pasos necesarios para que los alumnos puedan hacer su propia actividad. Otra herramienta usada es el uso de la tecnología: las computadoras y las aplicaciones en internet donde los proyectos finales pueden ser publicados. El maestro debe aprender bien las reglas, los pasos y los objetivos de la actividad antes de explicárselos a sus alumnos. El maestro trabaja solo en esta parte del triángulo.

LAS REGLAS

Los pasos para los alumnos

Primero, los alumnos reciben un calendario de actividades para hacer antes y durante el proyecto con el tiempo que tienen para cada parte de la actividad. Se empieza

con una explicación del proyecto (desde el principio hasta el final del proyecto): ejemplos de infomerciales similares. Se habla de los elementos necesarios para los infomerciales, dónde tienen que poner los proyectos, lo que necesitan incluir en los proyectos y, en la parte final del proyecto, lo que necesitan hacer después con los videos de sus compañeros: la escritura de testimonios de clientes sobre los videos.

Segundo, los alumnos reciben una parrilla de evaluación para el proyecto de los grupos y otra para los testimonios de clientes que tienen que escribir al final de la lección. Se habla con más detalle de los pasos necesarios para hacer un infomercial, viendo lo que tienen que incluir los alumnos: el vocabulario de ropa, adjetivos, artesanías de un mercado, así como la gramática de los verbos en el presente, la expresión “hace + periodo de tiempo + que + el verbo en el pretérito.”

Cada día los alumnos tienen una lista (véase ejemplo F) donde marcan las cosas que van haciendo con una meta de actividades completadas en el día. El proyecto se divide en pasos para hacer el trabajo más fácil de completar. Los alumnos pueden enfocarse solo en la actividad del día, trabajando poco a poco hasta conseguir el producto final.

EJEMPLO F

La lista de actividades diarias:

Grupo _____

Día Uno

- ____ Los objetivos del proyecto
- ____ Las respuestas a las preguntas de los estudiantes
- ____ Mirar los infomerciales
- ____ La elección de los grupos

_____ Firma de la Srta. Schroeder

Día dos

- ____ Encontrar los elementos de los infomerciales

___ Decidir los papeles por grupo

___ La decisión del producto

_____ Firma de la Srta. Schroeder

Día tres

___ Mirar infomerciales improvisados

___ Hacer infomerciales improvisados - en inglés

___ Hacer la planificación en grupos

_____ Firma de la Srta. Schroeder

Día Cuatro

___ Escribir los guiones

___ Entregar un borrador de su guión

_____ Firma de la Srta. Schroeder

Día Cinco

___ Editar los guiones

___ Un esquema de los accesorios (qué van a usar)

___ Un esquema de los trajes (qué van a llevar)

_____ Firma de la Srta. Schroeder

Día Seis-Ocho

___ Infomerciales grabados -los segmentos listos para editar

___ Edición de los infomerciales

___ Incluir la página de la carátula

___ Incluir los precios

___ Incluir la página citada

___ Edición final de 2-3 minutos

_____ Firma de la Srta. Schroeder

Completan el trabajo durante las clases; la elección de los grupos, la planificación, la escritura de los guiones y la edición de los videos. La parte que los alumnos hacen fuera del aula es tan solo la grabación de los videos. Es importante darles mucho tiempo con las computadoras para la edición de sus productos finales.

Los alumnos reciben instrucción de cómo escribir sus guiones y los testimonios con ejemplos, no hacen ninguna parte del producto sin los ejemplos del maestro. Si es la primera vez en que el maestro les da la actividad a los alumnos y no tiene ejemplos específicos, se puede crear muchas actividades de práctica para darles una oportunidad de hacer el proyecto mejor.

La planificación del maestro

El maestro emplea mucho tiempo en la planificación de la actividad. Es importante dar un calendario de eventos (véase diagrama 4.3), las actividades diarias, los ejemplos y la dirección el proyecto. Cuando hay un buen plan, todo sale como estaba previsto. Cada parte del triángulo funciona conjuntamente para lograr el mismo objetivo: un producto de calidad y la comunicación en la L2. El papel del maestro en la actividad como guía sería darles a los alumnos la oportunidad de explorar la lengua meta a través de los elementos completos del triángulo.

Diagrama 4.3: el calendario de eventos para el proyecto

Día 1 Los objetivos del proyecto- Mirar infomerciales La elección de los grupos Tarea: YouTube infomerciales en español	Día 2 Hablar de los elementos de los infomerciales- Tarea: mirar infomerciales en la página web del grupo y escribir un testimonio	Día 3 Infomerciales improvisados- en inglés Planificación del producto y papeles de los participantes Tarea: mirar más infomerciales para obtener más ideas	Día 3 Escribir guiones- borrador al final de clase Tarea: ver más infomerciales para aclarar ideas	Día 4 Editar los guiones Esquema de los accesorios y trajes Tarea: grabar los infomerciales
---	--	--	--	--

Día 5 Entregar: los infomerciales grabados Edición de los	Día 6 Edición de los infomerciales	Día 7 Edición de los infomerciales Tarea: poner los infomerciales en la	Día 7 Práctica de escribir los testimonios Tarea: Escribir los testimonios sobre los	Día 8 Más práctica en clase para escribir los testimonios Tarea: Escribir
--	--	---	--	---

infomerciales		página web del grupo	infomerciales en la página web del grupo-entregada entre el 3 el día final	los testimonios sobre los infomerciales en la página web del grupo-entregada por 3
---------------	--	----------------------	--	--

LA COMUNIDAD

Los alumnos

La comunidad de los alumnos consiste en grupos de tres o cuatro alumnos en cada grupo. Ellos trabajan en equipo para planear el proyecto, escribir los guiones, actuar y grabar los videos y para editar los videos como producto final que será publicado en una página web. El maestro, su sistema de apoyo y los expertos que ayudan durante el proceso de la actividad son guías del aprendizaje acerca de la lengua meta y la tecnología necesaria para hacer la actividad.

El maestro apoya a los alumnos durante el proceso con todas las actividades de aprender de los infomerciales, la planificación de su producto y la escritura de los guiones. Él tiene un papel en todas las partes como un guía del proceso de crear un video, debe darles una lista para verificar los pasos cuando estén completos. Además, debe darles consejos sobre los guiones con correcciones y orientación gramatical y apoyarlos en el proceso de aprender la tecnología nueva. Puede ser un proceso de aprendizaje para el maestro y con confianza todos puedan manipular la tecnología.

El maestro

El maestro tiene su propia comunidad en la forma de un sistema de apoyo de otros maestros y expertos en la comunidad de educación. Algunos expertos son los investigadores de los temas de educación, el aprendizaje basado en proyectos, la teoría de

actividad y la tecnología integrada en el aula de la lengua meta, otros expertos serían sus colegas en la enseñanza: los que están en las escuelas de su distrito y otros de universidades, conocidos a través de las congresos y otras actividades profesionales. El elemento del triángulo más importante para los maestros es la parte de la comunidad porque es necesario confiar en otros colegas y expertos del campo de lenguas.

Una parte necesaria de este proyecto es el uso de tecnología, por eso es importante incluir más información de la historia de ese tema. El tema de tecnología en el aula ha aumentado en la edad digital, específicamente, en el uso de videos. Armstrong y Yetter-Vassot (1993) dijeron que el uso de la cámara en el aula es una herramienta importante porque es efectiva para lograr competencia comunicativa en la lengua meta. Esta idea apoya la teoría de actividad en que el uso de actividades o la lengua en acción son una manera mejor de alcanzar un nivel de la conciencia avanzada. Los escritores mencionaron que los libros pudieran no estar actualizados con los cambios lingüísticos de la lengua y recomendaron los recursos de la televisión y películas para escuchar el vocabulario, pronunciación y lenguaje.

Cornelius y Vest (2009) exploraron otros tipos de proyectos de tecnología en sus aulas de segunda lengua. Sus alumnos hicieron investigaciones usando herramientas de tecnología como Culturegrams, Grolier Online, y Wiki para crear un ambiente de aprendizaje interactivo y creativo para lograr a un nivel de lo consciente donde la actividad de comunicarse en la lengua se vuelva automática. Aparte de la importancia de usar las herramientas tecnológicas en la enseñanza de la segunda lengua para el objetivo de comunicación en la lengua meta, es significativo darles a los alumnos un plan muy organizado para alcanzar el objetivo del proyecto. Según Alameen (2011), los proyectos

de multimedia se enfocan en las diferencias entre los estilos de aprendizaje, pero los alumnos se convierten en aprendices interactivos, que es la meta de la teoría de actividad y de los proyectos en esta edad moderna que usa tecnología en todo.

A través del apoyo de colegas y profesionales en la disciplina de segunda lengua, hay varias actividades de la tecnología que ayudan a llevar a los alumnos a un nivel más alto de la conciencia a través del uso de la interacción con la lengua y la comunidad del aula.

LA MEDIACIÓN DE LOS ARTEFACTOS-LAS HERRAMIENTAS

Las herramientas de los alumnos

Las herramientas usadas por los alumnos en este proyecto varían y en parte vienen de los pasos introducidos por el maestro. Primero, los alumnos miran ejemplos de infomerciales para extraer los elementos necesarios para hacer un infomercial. Después los alumnos tienen que utilizar el vocabulario estudiado del mercado, diseño, materiales y la gramática conocida del pretérito y la expresión de la estructura “hace... que” para crear su producto para vender. Otras herramientas que se usan son las listas para marcar los pasos completados, las rúbricas con los objetivos para la actividad y una hoja de planificación para entender bien el proceso del proyecto. Finalmente, la herramienta más importante de la actividad es el uso de tecnología. La tecnología usada para el proyecto varía también. Los alumnos usan las cámaras, los programas de iMovie, YouTube y una plataforma web para realizar el producto final, los infomerciales y los testimonios de clientes de los productos.

Las herramientas del maestro

Antes de hacer esta actividad en el aula, el maestro tiene que tener la confianza de usar actividades tecnológicas en sus lecciones y entender la importancia de usar la tecnología. La herramienta enfocada es la tecnología y por el uso de la tecnología el maestro aprende mucho también del uso de la tecnología en la lengua meta y la importancia del aprendizaje a través de las actividades, especialmente, con una herramienta muy moderna, interesante y necesaria en el aula de la lengua meta en su parte comunicativa.

LA DIVISIÓN DE TRABAJO

La división de trabajo de los alumnos

Simplemente la división de trabajo para los alumnos son los papeles que escogen antes de hacer la actividad (véase ejemplo D-1 pág. 78). Los alumnos trabajan juntos para el producto final pero tienen partes específicas de las cuales son responsables durante el trabajo.

La división de trabajo del maestro

El maestro comparte la responsabilidad de enseñar el objetivo comunicativo en la segunda lengua a través de tecnología y el apoyo de sus colegas y los alumnos. Con su ayuda el maestro puede aprender algo nuevo de la tecnología y enseñarles a sus alumnos a ser más comunicativos en la lengua meta.

EL OBJETO Y EL PRODUCTO FINAL

El trabajo de los alumnos

El objetivo de la actividad es el aprendizaje de la lengua meta a través del uso de la tecnología. Los alumnos tienen la oportunidad de expresarse usando la lengua meta en

varias formas comunicativas: **interpersonal**- los alumnos tienen conversaciones en la lengua meta con el objetivo de dar información a los que ven los infomerciales, **interpretativa**- la interpretación de los elementos necesarios para hacer un infomercial, la interpretación de la lengua usada por sus compañeros y para escribir testimoniales por la interpretación de los infomerciales de sus compañeros, y **presentaciones**- la presentación de los videos en la página web del grupo. El producto final es en forma del video de los infomerciales. Los alumnos usan el vocabulario meta y también la gramática meta. Hay otro producto final: la escritura de los testimonios de clientes, en los que los estudiantes tienen que mostrarle al maestro su conocimiento de la interpretación de los videos y la aplicación de la gramática estudiada.

El trabajo del maestro

El objeto para el maestro es el desarrollo de un proyecto teniendo en cuenta todos los elementos del sistema de la TA y la creación de un plan usando la tecnología con el enfoque comunicativo en la lengua meta. También, el objetivo para el maestro es el aprendizaje de cómo usar la tecnología como herramienta comunicativa dentro del aula de la segunda lengua. El producto final es un buen plan con buenos resultados para ser utilizado en el futuro en otras clases. También el maestro aprende otras técnicas que puede usar en otras lecciones, clases y proyectos como la facilidad de usar la tecnología dentro de las actividades comunicativas en el aula de la lengua meta. El producto final para el maestro es simplemente darles a los alumnos una oportunidad de usar y manipular la lengua meta de un modo más aplicado a la vida actual y brindarles una experiencia que engloba comunicación en la lengua meta.

La práctica mencionada puede ser un cambio útil en cuanto a la enseñanza de las segundas lenguas, también se ven las actividades y los proyectos como una manera de aprender la lengua meta, manipular la lengua y ser más comunicativos. Este proyecto y la conexión a la teoría de actividad no solo son importantes como guía de la lengua meta para los alumnos, sino también para que ellos hagan el trabajo ya que a través del trabajo cualquier alumno puede aprender. En este caso, no solo van a aprender la lengua meta sino que van a aprender mucho más. La asignación de los videos sigue el mismo diseño que los infomerciales lo cual indica que el cambio en el diseño de la tarea es exitoso.

El uso de las partes del triángulo de la teoría de actividad en cuanto al aprendizaje basado en proyectos hace que se alcance un nivel consciente de aprendizaje. Dentro de una comunidad, pequeña o grande, dentro o fuera del aula, con la lengua meta y, especialmente, en un enfoque comunicativo ese nivel consciente es necesario para sobrevivir en una sociedad en perpetuo cambio. Las partes del triángulo cambian los títulos, o nombres, dependiendo de la actividad. La actividad de los alumnos para hacer los infomerciales, aprender de la tecnología y ser guía, así como la parte del maestro se observan en el triángulo (véanse los diagramas 4.4 y 4.5).

Diagrama 4.4: El triángulo de actividad para los alumnos

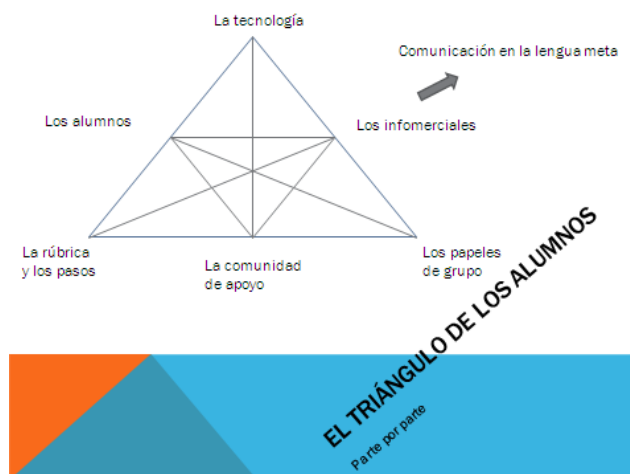
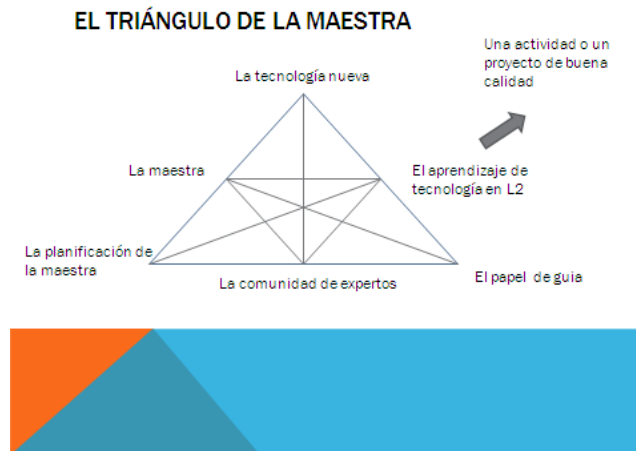


Diagrama 4.5: El triángulo de actividad para el maestro



4.5 Conclusión

Los maestros se enfocan en ser comunicativos. Creen que para aprender es necesario usar actividades donde se puede manipular la lengua meta tanto para alcanzar un nivel más profesional como para comunicarse en situaciones interactivas y sociales. En cualquier caso, es importante saber cómo comunicarse en una variedad de situaciones. Con este modelo se propone que el profesor de las aulas de segundas lenguas debería hacer planes detallados antes de enseñar las unidades y, cuando se pueda, darles a los alumnos proyectos. Sería exitoso darles a los alumnos oportunidades y experiencias interactivas y simuladas para que adquieran confianza y sean personas muy comunicativas cuando salgan de las clases.

Los seres humanos son una especie compleja, la cognición empieza con el desarrollo del comportamiento. Los niños aprenden de sus padres u otros adultos a través de la imitación. Los adultos ofrecen la retroalimentación en forma de correcciones. La interacción es una clave muy importante para el aprendizaje porque cuando se interactúa con los demás se llega a un plano más avanzado de la conciencia. El uso del aprendizaje

basado en los proyectos fomenta la interacción y el aprendizaje a través de la indagación.

La teoría de actividad es un marco perfecto para el aprendizaje basado en proyectos porque divide las acciones del proyecto entre los elementos de la TA y así crea una plataforma que fomenta el desarrollo de cognición, la comunicación de la L2 y la interacción.

CONCLUSIÓN

En las últimas tres décadas los cambios en educación requieren un cambio en los métodos de enseñar, ya que los métodos tradicionales no sirven a los alumnos en un mundo tecnológico. En el mundo actual los alumnos no se encuentran evaluaciones en forma de exámenes, por eso las actividades de aprendizaje en las aulas deben imitar la vida actual. Los alumnos deben aprender a manipular la materia en las situaciones auténticas, además deben estar situados en el centro del aprendizaje.

Este trabajo propone una forma de desarrollar proyectos desde la perspectiva de la teoría de actividad. Para ello, se repasan modelos de la psicología educativa y etapas de desarrollo. Además se discute la evolución de la teoría de actividad en cuanto a las situaciones sociales y del aprendizaje, comparando y mostrando los principios de las teorías de Vygotsky, Piaget, y Skinner. Adicionalmente, se exploran los procesos mentales superiores y la conexión a las teorías de la adquisición de las segundas lenguas, conceptos y el enlace de la teoría de actividad con estas ideas de aprender las L2 en cuanto a los elementos de la TA. Se explica la relación entre la adquisición de las segundas lenguas y las teorías de Chomsky, Krashen, Skinner y Vygotsky. Estas teorías de desarrollo, de aprendizaje, de adquisición forman la base del aprendizaje basado en los proyectos y conectan con las ideas de la TA al ABP en cuanto a la interacción entre los alumnos durante de la actividad de hacer proyectos para aprender la materia de varias asignaturas. Al final se propone un ejemplo de un proyecto en el aula de español que conectó los elementos de TA al trabajo de los alumnos en acción.

La teoría de actividad es un marco importante en cuanto al aprendizaje basado en proyectos y las segundas lenguas porque se guía a los alumnos para seguir los pasos de

un proyecto, utilizar la lengua meta y tener una decisión en el aprendizaje, lo cual produce gente que puede comunicarse en un ambiente más global. La enseñanza basada en los proyectos guiados por la teoría de actividad es un método nuevo de enseñar las segundas lenguas porque se trata de hacer conexiones con la vida fuera del aula, cuando las evaluaciones representan cómo hacen el trabajo y su conducta durante su desempeño. Los resultados del ABP conectado a la TA tienen potencial para mejorar las habilidades de comunicación en un mundo global.

Hay muchas ventajas de conectar los elementos de la teoría de actividad con el aprendizaje basado en proyectos. Los maestros pueden utilizar la TA durante la preparación y planificación de una lección, cuando pueden dividir la unidad en pasos para que los alumnos puedan trabajar parte por parte. El aprendizaje es un proceso, se debe pensar en el proceso más que el resultado, y, con el uso de la TA, esta división es natural.

Es la responsabilidad de los maestros preparar a los alumnos para la siguiente etapa de la vida; para trabajar y funcionar globalmente. Entonces es beneficioso darles a los alumnos oportunidad de interactuar en una comunidad, de practicar la lengua en un ambiente acogedor, de construir relaciones entre ellos, manipular y jugar con la lengua, utilizar la lengua en un modo experimental y crear simulaciones a la vida actual. La meta es crear ciudadanos comunicativos globalmente. El ABP guiado por la TA sitúa a los estudiantes en contextos interactivos y sociales, preparándolos para el mundo exterior y para comunicarse en la lengua meta.

Cada proyecto necesita un buen plan. El proyecto de los infomerciales es un ejemplo de cómo se puede implementar el uso de la TA en cuanto al ABP. Después de

recibir el input los estudiantes pueden crear y manipular la lengua meta para crear situaciones como las encontradas en la vida diaria.

Cuando se conectan los elementos de la TA, el plan de la actividad que realizan los alumnos se organiza mejor. La ventaja de combinar los elementos de TA con ABP es la habilidad de crear proyectos con más calidad. El uso de TA con el ABP no solo es ventajoso para la creación de proyectos, sino también los alumnos aprenden a ser más organizados con su tiempo y trabajar con una variedad de personas y en grupos, dos destrezas muy importantes para el desarrollo y para sobrevivir en la siguiente etapa de la vida.

EL PLAN

Unidad: ¿Qué compramos en un mercado ayer?

Nivel: Segundo año

Edad: Estudiantes de la escuela secundaria

OBJETIVOS

Comunicativos: **Interpersonal-** los alumnos conversan sobre los objetos de la lección, dan y reciben información y expresan opiniones. **Interpretativa-** los alumnos tienen que escuchar y leer la lengua meta de sus compañeros en los videos creados.

Presentaciones- los alumnos tienen que presentar sus videos por medio de la tecnología del internet

Lingüísticos: Los estudiantes muestran sus habilidades del uso del pretérito y de la expresión “hace + un periodo de tiempo + que +los verbos en el pretérito.”

Culturales: La diferencia entre los infomerciales en inglés y en español.

ESTÁNDARES: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, Comunidades

Texto- Avancemos 2

MATERIALES: La actividad del cuaderno, la información para el proyecto en forma de calendario que identifica lo que van a hacer, unos ejemplos de infomerciales de www.youtube.com y la elección de los grupos.

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
El primer día			
15 minutos	Actividad de cuaderno- página 136 (leer)	1.2, 2.2, 3.2	Individual, Clase
15 minutos	Información del proyecto de infomerciales	2.2, 3.1, 4.2, 5.1	Clase
15 minutos	Mirar unos ejemplos de infomerciales	2.1, 4.2	Clase
5 minutos	Escoger los grupos		Grupos

TAREA:

Mirar unos ejemplos de infomerciales en español y escribir ideas para hacer un infomercial

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los alumnos van a traer una lista de ideas que han obtenido de los ejemplos mirados en el internet.

Unidad: ¿Qué compramos en un mercado ayer?

Nivel: Segundo año

Edad: Estudiantes de la escuela secundaria

OBJETIVOS

Comunicativos: **Interpersonal-** los alumnos conversan sobre los objetos de la lección, dan y reciben información y expresan opiniones. **Interpretativa-** los alumnos tienen que escuchar y leer la lengua meta de sus compañeros en los videos creados.

Presentaciones- los alumnos tienen que presentar sus videos por medio de la tecnología del internet

Lingüísticos: Los estudiantes muestran sus habilidades del uso del pretérito y la expresión “hace + un periodo de tiempo + que +los verbos en el pretérito.”

Culturales: La diferencia entre los infomerciales en inglés y en español.

ESTÁNDARES: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, Comunidades

Texto: Avancemos 2

MATERIALES: La información para el proyecto en forma de calendario que identifica lo que van a hacer, las rúbricas, unos ejemplos de infomerciales de www.youtube.com y hojas para apuntar los elementos necesarios para un infomercial.

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
El segundo día			
10 minutos	Discusión de los infomerciales observados para tarea-	4.1, 4.2	Clase
5-10 minutos	Mirar un “Cómo hacer un infomercial”	3.1, 4.1	Clase
15 minutos	Buscar los elementos de un infomercial	3.1, 4.1	Clase
15 minutos	Cómo escribir un testimonio	1.1-1.3, 3.1, 4.1	Clase

TAREA:

Mirar la página del sitio de web en la sección de los infomerciales, ver los ejemplos y escribir un testimonio de uno de los dos videos. El grupo en el sitio de web se llama Español 4CP- Infomerciales

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los estudiantes escriben una frase por cada uno de los dos videos de infomerciales en la página del grupo.

Unidad: ¿Qué compramos en un mercado ayer?

Nivel: Segundo año

Edad: Los estudiantes de la escuela secundaria

OBJETIVOS

Comunicativos: **Interpersonal-** los alumnos conversan sobre los objetivos de la lección, dan y reciben información y expresan opiniones. **Interpretativa-** los alumnos tienen que escuchar y leer la lengua meta de sus compañeros en los videos creados.

Presentaciones- los alumnos tienen que presentar sus videos por medio de la tecnología del internet

Lingüísticos: Los estudiantes muestran sus habilidades del uso del pretérito y la expresión “hace + un periodo de tiempo + que +los verbos en el pretérito.”

Culturales: La diferencia entre los infomerciales en inglés y en español.

ESTÁNDARES: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, Comunidades

Texto: Avancemos 2

MATERIALES: La información para el proyecto en forma de calendario que identifica lo que van a hacer, las rúbricas, unos ejemplos del infomerciales improvisado de www.youtube.com, y la hoja de planear.

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
El tercer día			
5 minutos	Conversación acerca de los testimonios	1.1-1.3	Clase
5 minutos	Mirar una improvisación de infomercial	4.1-4.2	Clase
15 minutos	Improvisación de los infomerciales	3.1-3.2	Grupos/clase
20 minutos	Planear los infomerciales	1.1	Grupos

TAREA:

Los estudiantes miran más ejemplos de infomerciales y escriben un testimonio en español para práctica.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los estudiantes tienen que llenar una hoja de planear y completar una lista para chequear las cosas cada día.

Unidad: ¿Qué compramos en un mercado ayer?

Nivel: Segundo año

Edad: Los estudiantes de la escuela secundaria

OBJETIVOS

Comunicativos: **Interpersonal-** los alumnos conversan sobre los objetivos de la lección, dan y reciben información y expresan opiniones. **Interpretativa-** los alumnos tienen que escuchar y leer la lengua meta de sus compañeros en los videos creados.

Presentaciones- los alumnos tienen que presentar sus videos por medio de la tecnología del internet.

Lingüísticos: Los estudiantes muestran sus habilidades del uso del pretérito y la expresión “hace + un periodo de tiempo + que +los verbos en el pretérito.”

Culturales: La diferencia entre los infomerciales en inglés y en español.

ESTÁNDARES: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, Comunidades

Texto: Avancemos 2

MATERIALES: La información para el proyecto en forma de calendario que identifica lo que van a hacer, las rúbricas, unos ejemplos de infomerciales improvisados de www.youtube.com, y los guiones.

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
El cuarto día			
5 minutos	Conversación de los infomerciales- preguntas y respuestas	1.1-1.3	Clase
35 minutos	Un enfoque en la escritura del guión	1.1-1.3	Grupos
10 minutos	Edición de grupos- los grupos cambian papeles, leen y ofrecen consejo	1.1-1.3, 3.1-3.2	Grupos
5 minutos	Borrador del guión	1.1-1.3	Grupos

TAREA:

Mirar otros infomerciales, pensar en las cosas necesarias para el infomercial.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los estudiantes tienen que escribir su guión en clase. Voy a circular por el aula y ofrecerles mis consejos. También los estudiantes van a entregar sus guiones al final de clase.

Unidad: ¿Qué compramos en un mercado ayer?

Nivel: Segundo año

Edad: Los estudiantes de la escuela secundaria

OBJETIVOS

Comunicativos: Interpersonal- los alumnos conversan sobre los objetivos de la lección, dan y reciben información y expresan opiniones. Interpretativa- los alumnos tienen que escuchar y leer la lengua meta de sus compañeros en los videos creados. Presentaciones- los alumnos tienen que presentar sus videos por medio de la tecnología del internet.

Lingüísticos: Los estudiantes muestran sus habilidades del uso del pretérito y la expresión “hace + un periodo de tiempo + que +los verbos en el pretérito.”

Culturales: La diferencia entre los infomerciales en inglés y en español.

ESTÁNDARES: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones, Comunidades

MATERIALES: La información para el proyecto en forma de calendario que identifica lo que van a hacer, las rúbricas, unos ejemplos de infomerciales improvisados de www.youtube.com, y los guiones

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
El quinto día			
5 minutos	Conversación sobre los infomerciales	1.1-1.3	Clase
5 minutos	Mirar una improvisación de infomercial (en español)	1.1-1.3, 3.2	Clase
15 minutos	Improvisación de los infomerciales (en español)	1.3, 3.2, 4.1	Grupos/clase
15 minutos	Edición de los guiones	1.1-1.3	Grupos
5 minutos	Un esquema de los objetivos y la ropa necesaria para el infomercial	1.1-1.3	Grupos

TAREA:

Los estudiantes tienen que filmar sus infomerciales durante el fin de semana y venir con el video listo para unos días de edición en las computadoras.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los estudiantes me muestran sus guiones revisados, entregan su esquema de objetos y ropa.

Apéndice A: Standards for Foreign Language Learning

COMMUNICATION

Communicate in Languages Other Than English

Standard 1.1: Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

Standard 1.2: Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.

Standard 1.3: Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

CULTURES

Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures

Standard 2.1: Students demonstrate and understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.

Standard 2.2: Students demonstrate and understanding of the relationship between the products and the perspectives of the cultures studied.

CONNECTIONS

Connect with Other Disciplines and Acquire Information

Standard 3.1: Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language.

Standard 3.2: Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.

COMPARISONS:

Developing Insight into the Nature of Language and Culture

Standard 4.1: Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

Standard 4.2: Students demonstrate understanding of the concept of cultures through comparisons of the cultures studied and their own.

COMMUNITIES:

Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World

Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.

Standard 5.2: Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

Bibliografía

- Adams, R. (2007). Do second language learners benefit from interacting with each other? In A. Mackey (ed.) *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Alameen, G. (2001). Learner Digital Stories in a Web 2.0 Age. *TESOL Journal*, 2.3 355-369.
- Armstrong, K. M., & Yetter-Vassot, C. (1993). Action, Interaction, and Reaction: The Video Camera in the FL Classroom. *Presentation at 27th Annual Meeting of TESOL*, 1-21.
- Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge.
- Benson, A., Lawler, C., and Whitworth, A. (2008). Rules, roles and tools: Activity theory and the comparative study of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(3) 456-467
- Blunden, Andy. (2010). *An Interdisciplinary Theory of Activity*. Leiden: Brill.
- Breen, M. P. (2001). (S) econd (L) anguage (A) ctivity theory: understanding language learners as people. In *Learner contributions to language learning: new directions in research* (pp. 141-158). Harlow, England: Longman.
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskan Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Cornelius, C. & Vest, T. (2009) Spicing up Spanish Class. *Learning & Leading with Technology*. 32-33
- Cook, K. (2009). Inquiry and Investigation: A Suggested Project-Based Evolution Unit for High School: Teaching Content Through Application. *The American Biology Teacher*, 71(2), 95- 98.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T. and Ludvigsen, S. (2010). *Activity Theory in Practice: Promoting Learning across Boundaries and Agencies*. London: Routledge.
- DiCamilla, F. J., & Antón, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.

- Engeström, Y., Miettinen, R., and Punamäki, R (1999). Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge UP. Hadley, Alice Omaggio. (2001). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Haneda, M. (2007). Modes of Engagement in Foreign Language Writing: An Activity Theoretical Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 64 (2) 297-328.
- Harlow, S., Cummings, R. & Aberasturi, S. (2007) Karl Popper and Jean Piaget: A Rationale for Constructivism. *The Educational Forum*. 71(1), 41-48
- Hertzog, N. (2007). Transporting Pedagogy: Implementing the Project Approach in Two First Grade Classrooms. *Journal of Advanced Academics*, 18, 530-564.
- Itza, Elisco Diez (1992). Gramática Universal y Adquisición del Lenguaje: Algunos problemas en torno a la investigación de la referencia anafórica infantil. *Psicothema*, 4 (2), 469-477.
- Jacobsen, D., Eggen, P.D., Kauchak, D. P. (2002). *Methods for Teaching: Promoting Student Learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Chapter 8: Activity theory, 1: theoretical framework; Chapter 9: Activity theory, 2: L2 development. In *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (pp. 209-262). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. and Porter, P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Marshall, J., Petrosino, A., and Martin, T. (2010). Preservice Teachers' Conceptions and Enactments of Project-Based Instruction. *Journal of Science Educational and Technology*, 19, 370-386.
- Matlin, M. W. (1998). *Cognition*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). Chapter 7: Socio-cultural perspectives on second language learning; Chapter 8: Sociolinguistic perspectives. In *Second language learning theories* (pp. 193-256). London: Arnold.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.

- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Petrosino, A. (2004). Integrating Curriculum, Instruction, and Assessment in Project-Based Instruction: A Case Study of and Experienced Teacher. *Journal of Science Education and Technology*, 13(4), 447-460.
- Polman, J. (2004). Dialogic Activity Structures for Project-based Learning Environments. *Cognition and Instruction*, 22(4) 431-466.
- Prince, M., and Felder, R. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, March-April 36(5) 14-20.
- Roebuck, R. (1998). Chapter 2: A Sociocultural Approach to the Study of Mind. In *Reading and recall in L1 and L2: a sociocultural approach* (pp. 11-39). Stamford, CT: Ablex Pub.
- Roebuck, R. F., & Wagner, L. C. (2004). Teaching repetition as a communicative and cognitive tool: evidence from a Spanish conversation class. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 70-89.
- Roth, W., & Lee, Y. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Roth, W., Lee, Y. and Hsu, P (2009) A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education, *Studies in Science Education*, 45 (2), 131-167.
- Rubin, Z. and McNeil, E. B. (1987). *Psychology: Being Human*. New York: Harper & Row
- Sannino, Annalisa, Harry Daniels, and Kris D. Gutiérrez. (2009) *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge UP.
- Siyahhan, S., Barab, S., and Downton, M. (2010). Using activity theory to understand intergenerational play: The case of Family Quest. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 5, 415-432.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon
- Swain, Merrill, Penny Kinnear, and Linda Steinman. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Bristol: Multilingual Matters,

- Tokuhamma-Espinosa, T. (2001). Chapter 5: Kitchen Design; The Role of the Language Environment. In *Raising multilingual children: foreign language acquisition and children* (pp. 69-88). Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Toolin, R. (2004). Striking a Balance Between Innovation and Standards: A Study of Teachers Implementing Project-Based Approaches to Teaching Sciences. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2) 179-187.
- Toth, P. D., Wagner, E., & Moranski, K. (2012). 'Co-constructing' explicit L2 knowledge with high school learners through guided induction. *Applied Linguistics* 34(3), 279-303.
- Uden, L. (2007). Activity theory for designing mobile learning. *Int. J. Mobile Learning Organisation*, 1(1), 81-102.
- Venkat, H., and Adler, J. (2008). Expanding the foci of activity theory: accessing the broader contexts and experiences of mathematics education reform. *Educational Review*, 60(2) 127-140.
- Wen, W. (2008). Activity Theory and Second Language Acquisition. *Sino-US English Teaching*, 5(5), 19-23.
- Wolk, S. (1994). Project-Based Learning: Pursuits with a Purpose. *Educational Leadership*, Nov. 42-45.

CURRICULUM VITAE
STEPHANIE G. SCHROEDER

PROFESSIONAL EXPERIENCE

2009-Present	Spanish Teacher, North Central High School MSD of Washington Township, Indianapolis, Indiana
Aug-Oct 2008	Spanish Teacher, Fishers High School Hamilton Southeastern District, Fishers, Indiana
Jan-May 2008	Title I English Teacher, Lawrence Early College High School MSD of Lawrence Township, Indianapolis, Indiana
2004-2007	Spanish and English Teacher, Beech Grove High School Beech Grove Community Schools, Beech Grove, Indiana
Spring 2004	Spanish Teacher (K-4), North Park Academy Private School, Indianapolis, Indiana

EDUCATION

2010-2014	Indiana University Purdue University Indianapolis MAT Spanish
Fall 2004	Indiana State University Spanish certification- methods course
2003-2004	Indiana Wesleyan University Transition to Teaching- English
1995-1999	Indiana State University BS Psychology

HONORS AND ASSOCIATIONS

- IFLTA member 2004, 2006, 2010, 2011
- Psi Chi member since 1999
- Sigma Delta Pi member April 2014

RELATED EXPERIENCES AND INTERESTS

- Private Spanish Tutor- 2002-2004 Indianapolis, Indiana
- Site Director BAS program, Hamilton Co. YMCA- 2002-2003
- Camp Site Director, Hamilton Co. YMCA- 2003
- Office Manager, Language Training Center, 2001-2002
- Study Abroad, ITESM program; Mazatlán, México 1999

PROFESSIONAL RESPONSIBILITIES AND ACCOMPLISHMENTS

- Teacher of grades K-4 and 9-12
- Teacher-led trip to Costa Rica 2011. North Central
- WL Department Technology Coordinator, North Central
- Participated in MYP training for International Baccalaureate, North Central
- Co-PLC (professional learning communities) leader, North Central
- Assistant Speech Team Coach (2009-2011), North Central
- LTEC Presenter, North Central (2013)
- Mentor to new teachers (2013-2014), North Central
- Textbook Adoption Committee (2013-2014), North Central
- Co-Sponsor for Spanish club and Spanish Honor Society, Beech Grove

CURRICULUM DEVELOPMENT

- Taught Spanish to multiple skill levels simultaneously (within the same classroom), North Park Academy
- Created interactive lessons to teach basic Spanish vocabulary to mixed-age groups, North Park Academy
- Administered listening assessments to test comprehension of the target language, North Park Academy
- Followed state standards and curriculum guidelines which prepared students to meet appropriate expectations and challenges in and out of the classroom, Beech Grove High School
- Encouraged students to build on prior skills by simulating real-life experiences in the classroom in which students were able to make comparisons to their cultural norms based on those of the target culture/language, Beech Grove High School
- Developed Title I English Program to assist students in their understanding of English content and to pass standardized tests, LECHS

- Focused on reading comprehension and the writing process for various writing styles, LECHS
- Designed assessments and monitored student progress by aligning lessons with state standards, LECHS
- Coordinated lessons and assessments based on states standards that incorporated making connections between Spanish and English, FHS
- Facilitated student learning by acting as a guide and model for new material, FHS
- Crafted instructional materials which required students to use previously attained skills in order to comprehend new material being taught, FHS
- Developed lessons and assessments based on state standards that incorporate the 5 C's of language learning, NCHS
- Became an integral part of a Professional Learning Community (PLC) whose focus was on collaboration to ensure better learning for all level I, II, and III students, NCHS